

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório Final:

Um longo caminho de aprendizagens

Ana Luísa Dias Rosa

Coimbra

2013

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório Final:

Um longo caminho de aprendizagens

Ana Luísa Dias Rosa

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale
e do Mestre Philippe Bernard Loff

Março de 2013

Agradecimentos

É com grande felicidade que termino mais uma etapa da minha vida. Neste percurso passei momentos difíceis, pois surgiram receios, dúvidas e incertezas de não conseguir finalizar mais um objetivo, ser educadora e professora. No entanto, vou ter saudades de todos estes momentos em que estive nos centros de estágio, saudades das crianças com quem convivi ao longo destes e das colegas com quem partilhei bons e menos bons momentos da minha vida como estudante.

Ao longo desta caminhada tive pessoas, sempre ao meu lado, quando algo não corria bem estavam lá para me dar força e lembrarem-me que eu era capaz, bastava esforçar-me, querer e acreditar, mas também estavam quando tudo corria bem, para me felicitarem pelo meu esforço e empenho.

Assim, este espaço é dedicado a todos os que me acompanharam e contribuíram para que o sonho de ser educadora e professora se tornasse realidade. Os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e cunhado pois tornaram esta caminhada possível, fazendo questão de estar sempre ao meu lado e apoiarem-me incondicionalmente em todos os momentos.

Ao Emanuel pelo amor, carinho, paciência e por nunca me deixar esquecer do meu valor e da pessoa que realmente sou.

À restante família pela constante preocupação e apoio que me deram ao longo destes anos.

À ESEC e aos docentes que fizeram parte do meu percurso formativo e que me enriqueceram como estudante mas, acima de tudo como futura profissional. De entre os quais destaco a Doutora Vera do Vale e o Mestre

Philippe Loff por todo o tempo dispensado, por todo o conhecimento, conselhos e opiniões.

Às minhas colegas de estágio, Sara, Ana e Susana, pelos bons e maus momentos que passámos juntas, por todas as partilhas, conversas e trabalho de equipa.

À educadora Paula, à Professora Cristina e a todas as crianças que me acolheram e proporcionaram momentos inesquecíveis.

Aos meus amigos pela presença constante, pelo apoio e por terem sempre demonstrado amizade, carinho e preocupação.

A todas as responsáveis e crianças do LIJ por se mostrarem sempre presentes e disponíveis para ajudar, dando-me sempre reconfortantes abraços e sorrisos.

Relatório Final de Mestrado: Um longo caminho de aprendizagens

Resumo:

O presente relatório, intitulado “Um longo caminho de aprendizagens”, é fruto do estágio pedagógico, integrado no âmbito das disciplinas de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este pretende mostrar o meu percurso formativo cujos objetivos eram desenvolver e aprofundar as minhas aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este longo caminho de aprendizagens, foram realizados dois estágios curriculares: o primeiro com um grupo de crianças de três anos, numa instituição privada, e o segundo numa turma do 2.º ano, numa escola pública.

Neste documento, pretendo descrever esse percurso, através de uma análise crítica e reflexiva, bem como as seis experiências-chave vividas ao longo destes dois estágios. Estas são completadas com fundamentação teórica e por referências a realidades observadas e experimentadas.

Palavras-chave: Estágio, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Experiências de Aprendizagem.

Abstract:

This report, called “A long way of learning”, is based on the pedagogical stage, integrated in Educational Practice I and II subjects, of the Master degree on Pre-school Education and Elementary School Teaching. It is meant to show my educational path which aims were the development and deepening of what had already been learnt and essential competences in my way to acquire professional skills in teaching in Pre-school and Elementary School Education.

During this long way of learning, two curricular stages have been completed: the first one with a group of 3-years-old children, in a private institution, and the second one with a second grade class, in a public school.

In this document, I have been trying to describe this path, based in critical and reflexive analysis, as well as the six key-experiences lived during these two stages. These are completed with justified theories and references to observed and experienced realities.

Keywords: Praticum, Pre-school Education, Elementary School Teaching, Children, Learning Experiences.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO....	5
CAPÍTULO I – O CAMINHO DA APRENDIZAGEM.....	7
1. Um caminho para a vida futura.....	9
1.1. A importância do estágio na formação inicial de uma futura profissional de educação.....	9
1.2 Documentos orientadores para a Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	11
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
CAPÍTULO II – A PRIMEIRA CAMINHADA... ..	15
1. A Caracterização do Ambiente Educativo	17
1.1. A Instituição	17
1.2. Organização do espaço e tempo	17
1.3. Recursos Humanos	20
1.4. Projeto Pedagógico	20
1.5. Modelos Curriculares	21
2.Caracterização do grupo.....	23
2.1. Grupo dos três anos	23
2.2. Projeto Curricular de Sala.....	25
2.3. Interação com as famílias e comunidade	26
2.4. Avaliação das crianças.....	27
CAPÍTULO III – O COMEÇO DA CAMINHADA	29
1. Caminhando pelas diferentes fases.....	31
SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
CAPÍTULO IV – A SEGUNDA CAMINHADA.....	37
1.Caracterização do contexto de intervenção	39
1.1 Caracterização do Agrupamento.....	39
1.2 Estrutura de Gestão Pedagógica	39

1.3 Composição do agrupamento	41
1.4 Projeto Educativo	41
1.5 Articulação e gestão curricular	43
1.6 Plano anual de atividades	44
1.8 Caracterização da Escola	45
1.8.1 Organização do espaço e tempo	45
1.8.2 Recursos humanos	46
2. Caracterização da turma	47
CAPÍTULO V – O PERCURSO DA SEGUNDA CAMINHADA	51
1. Caminhando pelas fases de um novo percurso.....	53
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	57
CAPÍTULO VI – AO CAMINHAR: VI, APRENDI E VIVI.....	59
1. Compreender uma nova organização de espaço	61
1.1 Rotatividade de salas.....	61
2. O SAC como um instrumento de avaliação.	67
3. A relação entre Educador(a) de Infância e Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	74
3.1 Papel do/a educador(a).....	74
3.2 Papel do/a professor(a).....	76
3.3 Existência de interligação entre educador(a) de infância e professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
4. Caminhando pelas Ciências Naturais.....	81
5. Caminhando em busca da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares.....	85
6. Os materiais didáticos no ensino da matemática – investigação	89
6.1 Problemática	89
6.2 Quadro teórico – conceptual.....	90
6.2.1 Materiais didáticos	90
6.2.2 Material multibásico – MAB	92
6.2.3 A utilização e a não utilização dos materiais nas minhas prática	93

6.3 Quadro metodológico	94
6.4. Apresentação e análise dos dados	96
6.4.1 Resultados da realização de duas fichas de matemática	96
6.4.2 Entrevista à professora cooperante	100
6.5 Conclusão.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	1233
Anexo 1. Instrumentos de avaliação e os seus critérios.	125
Anexo 2. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.	126
APÊNDICES	127
Apêndice 1. Planificação diária	129
Apêndice 2. Planificação diária colocada em prática.....	130
Apêndice 3. Grelha de comportamento	133
Apêndice 4. Fotografias de algumas práticas pedagógicas (1.ºCEB).	134
Apêndice 5. Fotografias de algumas atividades realizadas (Pré-escolar)....	135
Apêndice 6. Ficha 1G (SAC)	136
Apêndice 7. Ficha 2G (SAC)	138
Apêndice 8. Ficha 3G (SAC)	142
Apêndice 9. Planificação diária do 1.ºCiclo	144
Apêndice 10. Ficha de trabalho de matemática sem o uso do material multibásico.....	146
Apêndice 11. Ficha de trabalho de matemática com o uso do material	148
Apêndice 12. Tabela dos resultados da ficha de matemática sem o uso do material multibásico.	150
Apêndice 13. Tabela de resultados da ficha de matemática com o uso do material multibásico.	151
Apêndice 14. Ficha de matemática realizada por uma aluna com o apoio do multibásico.....	152
Apêndice 15. Entrevista à professora cooperante	154

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Níveis de implicação.....	69
Gráfico 2 - Níveis de bem-estar emocional	70
Gráfico 3. Resultados da ficha de trabalho de matemática sem o uso do material multibásico.	97
Gráfico 4. Resultados da ficha de trabalho de matemática com o uso do material.	99

Lista de tabelas

Tabela 1. Constituição das turmas (número de alunos por turma e ano).....	47
Tabela 2. Instrumentos de Avaliação e os seus Critérios.	125
Tabela 3. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.	126

Lista de abreviaturas

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curriculares

ATL – Atividades de Tempos Livres

COR - Child Observation Record

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MAB – Multibase Arithmétic Blocks

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

INTRODUÇÃO

O presente documento é um Relatório Final, elaborado no âmbito das Unidades Curriculares Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este pretende mostrar o meu percurso formativo cujos objetivos eram, desenvolver e aprofundar as minhas aprendizagens e competências essenciais para a profissionalização no domínio da docência na área de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta longa caminhada de aprendizagens teve dois percursos. O primeiro decorreu num Jardim de Infância privado, com uma duração de doze semanas, o segundo decorreu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico pública e teve uma duração de onze semanas. Ao longo da caminhada pela Educação Pré-escolar tive a supervisão de uma educadora e de uma professora da Unidade Curricular de Prática Educativa I. No que diz respeito, ao percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico tive a supervisão de uma professora e um docente da Unidade Curricular de Prática Educativa II.

Este Relatório final inicia-se com uma breve reflexão sobre a importância que o estágio tem na formação de uma futura educadora e professora, bem como as fases, pelas quais esta longa caminhada se dividiu. Apresenta, também, alguns dos documentos essenciais que me auxiliaram e orientaram nas minhas práticas pedagógicas. Seguidamente, é apresentada a caracterização dos dois contextos educativos, dos grupos de crianças/turma com quem tive oportunidade de conviver ao longo destes estágios, e ainda a descrição das diferentes etapas de cada um. De seguida, são descritas seis experiências-chave, sendo estas representativas de vivências e aprendizagens realizadas. Sendo que duas delas dizem respeito à Educação Pré-escolar, uma à articulação entre

Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, duas ao Ensino do 1.º CEB e a última é referente a uma componente investigativa. Pretendo, deste modo, que este relatório tenha um carácter descritivo, reflexivo e investigativo, mostrando assim, experiências significativas e relevantes à aquisição de competências essenciais para a profissão docente.

O título “ Um longo caminho de aprendizagens” foi escolhido pelo facto de, considerar que estes dois estágios foram os percursos essenciais para a minha formação como futura educadora e professora. Ao longo deste percurso formativo adquiri diversas aprendizagens com os diferentes docentes, com os quais tive oportunidade de trabalhar.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I – O CAMINHO DA APRENDIZAGEM

1. Um caminho para a vida futura

Neste capítulo encontra-se descrita a importância do estágio na formação de uma aluna do mestrado em Educação, bem como as diferentes fases pelas quais passei durante o estágio e os documentos que me acompanharam nesta longa caminhada.

1.1. A importância do estágio na formação inicial de uma futura profissional de educação

O estágio é a fase em que se espera que a aluna estagiária interaja com um grupo de crianças e que, desta forma, possa vivenciar o que é na prática, ser educadora/professora, dispondo de conhecimentos, atitudes, capacidades e competências. Assim, esta fase é a mais esperada por uma aluna do mestrado em Educação, pois é nesta que vivemos momentos e experiências inigualáveis, crescendo a nível profissional. De acordo com Pimenta (1997, citado por Leite, Duarte, Castro, Mourão e Precioso, 1997), o estágio é considerado fundamental como elemento formador.

A aluna espera que o estágio pedagógico proporcione aprendizagens e experiências enriquecedoras, constituindo uma fase importante para a mesma. Formar-se é sempre uma tarefa complexa e frágil e constitui simultaneamente o culminar do que a universidade considera ser a formação inicial do professor/educador e a integração legítima no mundo profissional (Galvão, 1996).

Ao longo do estágio, a estagiária pode encontrar vários desafios, procurando sempre responder a si mesmo, nesse processo. Para o estágio, cada indivíduo leva consigo um conjunto de pressupostos, que pode ajudar ou dificultar a sua prestação, sobretudo os modelos curriculares

que vivenciou no seu percurso académico, cuja tendência é colocá-los em prática, de acordo com, os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua personalidade (Pinto,2011).

Esta fase suscita também, na vida de uma aluna estagiária momentos de muita tensão e receios de não conseguir alcançar os seus objetivos. Neste sentido, é fundamental que a aluna estagiária reflita sobre todas as suas práticas, procurando ultrapassar as suas dificuldades. A reflexão permitirá desenvolver a perceção de que não existe uma única forma de abordar e de resolver uma determinada situação.

O estágio em Educação Pré-escolar teve como equipa de orientação uma educadora cooperante e uma professora supervisora. A sua presença e as suas orientações foram, de facto, fundamentais para que eu me sentisse mais segura e confiante nas minhas decisões, ajudando, desta forma, a realizar as minhas práticas pedagógicas. Destaco a importância do trabalho entre estagiária, educadora cooperante e professora supervisora, pois a relação entre as três é importante para que seja desenvolvida “uma prática pedagógica construtiva” (Pinto,2011, p. 10).

Este estágio dividiu-se essencialmente em três fases. A primeira diz respeito à observação, na qual registei alguns dados sobre a organização do ambiente educativo e as práticas da educadora cooperante. Esta fase é fundamental no processo da estagiária, pois, através desta, poderá então definir as suas ações. Observar cada criança e o grupo é essencial para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades para, desta forma, adequar o processo educativo às necessidades das crianças (OCEPE, 1997).

A segunda fase diz respeito, à realização de experiências de aprendizagem em colaboração com a educadora cooperante.

A terceira e última fase, diz respeito à planificação de práticas pedagógicas, com o objetivo de planejar situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular as crianças (OCEPE, 1997).

Em relação ao estágio no 1.º Ciclo, este teve como equipa de orientação, uma professora cooperante e um professor supervisor que, como já referi anteriormente, têm um papel fundamental nas nossas práticas pedagógicas. Ajudando-nos a tomar decisões, a apresentar ideias, a sugerir formas de intervir com as crianças, entre outras.

Este estágio teve duas etapas: observação e desenvolvimento das práticas pedagógicas. A primeira teve a duração de duas semanas, sendo que o meu papel foi de observar o contexto educativo, a turma e as práticas da professora. A segunda fase, cuja duração foi de nove semanas, consistiu no desenvolvimento de práticas pedagógicas, elaborando as planificações de acordo com os temas sugeridos pela professora.

1.2 Documentos orientadores para a Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O/A educador/a de infância e o/a professor/a do 1.º Ciclo têm ao seu dispor documentos oficiais que os auxiliam a orientar as suas intervenções pedagógicas. Existem alguns documentos comuns aos dois ciclos, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo e as Metas de aprendizagem.

A LBSE dá orientações relativas aos objetivos pedagógicos e ao princípio geral da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo. O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo enumera as atitudes que são esperadas por estes dois profissionais. As Metas de Aprendizagem enunciam os níveis de aprendizagem e de desenvolvimento adequado, previsto para o final de cada ciclo.

O documento específico, destinado unicamente para a Educação de Infância designa-se por “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”. Nele estão contidas não só indicações de um conjunto de aprendizagens a realizar pelas crianças, mas também orientações para o educador.

Por outro lado, os documentos específicos, somente para o 1.º Ciclo são: o “Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais”, este contém as competências essenciais para cada área curricular, e especificamente, para cada ciclo de ensino, e ainda, “Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo”, que apresenta diversos objetivos que devem ser alcançados pelos alunos, ao longo dos ciclos, promovendo uma aprendizagem significativa. Contudo, o Ministério da Educação considerou importante reformular os Programas para o Ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB, em 2009, e proceder a um reajustamento do Programa de Matemática, em 2007.

Estes foram alguns dos documentos que me acompanharam e me auxiliaram ao longo deste percurso.

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO II – A PRIMEIRA CAMINHADA...

1. A Caracterização do Ambiente Educativo

Neste capítulo encontra-se descrito e analisado a experiência do estágio em Educação Pré-escolar, bem como o seu contexto, caracterização da instituição e do grupo.

1.1. A Instituição

O Jardim de Infância onde foi realizado o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição situa-se na freguesia de Santa Clara no distrito de Coimbra e foi criada em 1940, funcionando apenas com a valência de jardim de infância.

1.2. Organização do espaço e tempo

A Educação de Infância possui características particulares no que se refere à organização do espaço: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados.

Nos outros níveis de ensino o espaço é pouco trabalhado, enquanto, no jardim de infância a sua boa organização é encarada como sendo uma estratégia de base para a aprendizagem. A boa organização dos espaços potencia o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma grande parte do seu tempo diário (Zabalza, 1992).

A organização do espaço e de todos os materiais constitui uma prioridade para todos os educadores de infância. Como refere Zabalza (1992, p. 124) “ a experiência escolar das crianças ganha riqueza, em variabilidade, em matizações e naturalidade, sem perder a discricionalidade, focalização geral” que os educadores desejam dar.

Neste jardim de infância é implementado um sistema rotativo/sala ateliers em vez de atribuir uma sala a cada grupo. Portanto, o seu espaço interior é constituído por três salas, que apelam ao lúdico, ao faz-de-conta e ao imaginário. Cada uma delas apresenta diversos materiais para a realização de qualquer experiência de aprendizagem. É importante que cada sala tenha um cenário estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas experiências de aprendizagem (Zabalza, 1998).

Cada uma está organizada com base nas três grandes Áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo e ainda a Área de Expressão/Comunicação, embora de forma transversal e flexível (OCEPE, 1997).

A primeira sala (sala das cores) é vocacionada para expressão plástica tendo também diversos jogos de construção, tais como, legos, puzzles entre outros, e ainda livros. A segunda sala (sala dos cantinhos) está dividida em diferentes áreas de jogo simbólico, permitindo a representação de tudo o que as crianças vivenciam, possibilitando deste modo o desenvolvimento da criatividade e da linguagem oral. Tem ainda a área da biblioteca, da ciência e diversos jogos de construção. A terceira, e última, sala (salão) está direcionada para atividades de motricidade e de grande grupo.

A organização do espaço num ambiente educativo controla o que a criança faz e aprende, por isso é necessário que as crianças percebam essa mesma organização e como pode ser utilizada, pois a disposição de mobiliário e materiais de uma sala condicionam a sua autonomia (OCEPE, 1997).

Ao existir um sistema rotativo, as educadoras programam as experiências de aprendizagem tendo em conta os espaços que lhes são atribuídos a cada dia, atendendo claramente às características específicas que cada um destes apresenta.

Existem ainda duas casas de banho: uma destinada às crianças e outra aos adultos. Ainda, um refeitório com copa e um gabinete.

Em relação à organização do tempo, esta instituição apresenta uma rotina geral. A existência de uma rotina diária permite às crianças compreender a continuidade dos acontecimentos, ajudando também os adultos a organizar o seu tempo de modo a proporcionar-lhes experiências de aprendizagens ativas.

A rotina constitui um “marco de referência” que uma vez aprendido pela criança, permite-lhe dar uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador (Zabalza, 1992, p. 169). Assim, a sua existência permite ao educador introduzir qualquer tema, assunto ou atividade nova que tenha surgido por parte das crianças.

A organização da rotina é feita da seguinte forma: 8h até 9h30min. (acolhimento); 9h30min. até 12h (atividades em sala); 12h até 16h (atividades de rotina diária, nomeadamente, higiene, almoço, sesta e lanche); 16h até 17h30min. (atividades em sala) e 17h30min. até as 18h (atividades em grande grupo).

1.3. Recursos Humanos

Este Jardim de Infância presta apoio a 69 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O grupo dos três anos é constituído por 22 crianças, o grupo dos quatro anos por 25 e o grupo dos cinco anos por 22.

A instituição envolve um conjunto de pessoal docente e não docente que permite o seu bom funcionamento. A equipa de pessoal docente é constituída por três educadoras. Quanto ao pessoal não docente este é constituído por três auxiliares de ação educativa, uma empregada destinada à limpeza e higiene da instituição e outra ao refeitório.

1.4. Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico é um documento essencial na conceção e na construção do processo educativo. É um documento que mostra uma série de procedimentos que, ao longo do ano, incidem numa instituição como componentes de estruturação e decisão curricular. Portanto, este faz parte de um plano orientador das ações da instituição (Oliveira, 2010).

O Projeto Pedagógico deste jardim de infância surgiu com base no valor e na importância que o brincar tem na vida da criança. Este projeto incide sob o conhecimento da cidade de Coimbra e tem como objetivo levar as crianças a descobrir e a conhecer a cidade, sob várias formas (histórica, científica, cultural, natural e ambiental) de forma lúdica.

Este permite que as crianças vivam experiências de aprendizagem de uma forma mais intensa, com mais entusiasmo, permitindo assim, deixá-

las flutuar no mundo fantástico da imaginação e de uma forma mágica, transpô-las para o mundo real.

O brincar constitui um universo fabuloso! As educadoras e o restante pessoal educativo que convivem diariamente nesta instituição verificam que a criança, quando implicada no brincar, se desenvolve nos mais diferentes domínios. Brincar é uma forma de a criança adquirir diversas habilidades cognitivas (Moyle, 2006).

O educador, através de uma postura ativa e dinâmica, consciente da importância do brincar, deve contribuir para o enriquecimento deste ambiente em que a fantasia, a magia, o mundo fantástico, a imaginação e a criatividade sejam uma prática constante.

Este Projeto Pedagógico tem como objetivo envolver os três grupos de crianças desta instituição em redor do mesmo tema, de forma a favorecer o trabalho em equipa. Com este, pretende-se criar situações de descoberta comuns que tornem as aprendizagens mais ricas e criativas.

1.5. Modelos Curriculares

Um/a Educador/a de Infância tem um vasto campo de opções e formas de colocar em prática os seus saberes devido à existência de diversos modelos curriculares. É através destes modelos que, o/a educador/a define as suas práticas pedagógicas. Esta instituição tem como referência os seguintes modelos curriculares: o High-Scope e a Pedagogia de Projetos.

O modelo High-Scope para Formosinho (1996, p.54) “situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentalista para a educação de infância.” Aqui a criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens.

É através da aprendizagem pela ação, ou seja, viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significados através da reflexão, que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Formosinho, 1996).

Com este modelo, os educadores têm a função de organizar o espaço e os materiais de modo a facilitar a realização de experiências de aprendizagem. Também têm o dever de criar situações de aprendizagem ativa (Formosinho, 1996). Portanto, cabe ao educador colocar-se no lugar da criança, de modo a entender o seu ponto de vista.

Relativamente à Pedagogia de Projetos, tal como dizem Katz e Chard (1997, p. 105) “ pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível de contexto e conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares às crianças”. Portanto, neste modelo as crianças devem participar ativamente nas suas aprendizagens, ou seja, um conteúdo ou tópico de um projeto deverá pertencer ao mundo já familiar às crianças.

2.Caracterização do grupo

2.1. Grupo dos três anos

A observação de um grupo de crianças tem como finalidade “ conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p.25).

Neste sentido, procedi à observação do grupo com a finalidade de conhecer as crianças com quem iria trabalhar ao longo do estágio. O grupo dos três anos era constituído por 22 crianças, sendo que nove eram meninas e treze eram meninos. Todas as crianças pertencentes a este grupo, iniciaram a sua frequência neste jardim de infância no início do ano letivo.

No jardim de infância, este grupo elegia a sala dos cantinhos como sua preferência, ao nível do exterior pediam com frequência para ir para o parque infantil. Era nestes momentos que se observava nas crianças os níveis de bem-estar e implicação elevadíssimos.

Este grupo não só revelava alguma autonomia com a orientação do adulto, como também era capaz de seguir as rotinas e ainda de indicar verbalmente as suas escolhas. Apresentava algumas dificuldades, porém, em aceitar alguns momentos de pausa, quer para conversar sobre o que fizeram ou queriam fazer, quer para ouvir os amigos ou mesmo o adulto, assim como também na realização de jogos. No entanto, no início das atividades até mostravam algum interesse, mas facilmente se

dispersavam e só um reduzido número de crianças era capaz de, sem orientação do adulto, levar as tarefas até ao fim.

No que diz respeito às experiências de aprendizagem, no grafismo por exemplo, este grupo representava a figura humana, conseguia pintar o seu desenho preenchendo os espaços em branco e já tinha noção de limite. Um grande número de crianças pedia frequentemente para desenhar. No entanto, uma das observações feitas pela educadora foi que, alguns meninos apresentavam dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente, em pegar num lápis ou caneta. No entanto, durante as minhas observações verifiquei que estavam a melhorar com as diversas experiências proporcionadas e, também, preferiam trabalhar com marcadores (que são mais grossos), pois são mais fáceis de pegar do que com lápis de cor.

Em relação à expressão motora, na realização de alguns jogos verifiquei que existia um número significativo de crianças que manifestavam algumas dificuldades em saltar obstáculos e em atividades de equilíbrio, mostrando ainda algum receio em cair, como é normal nesta idade.

Relativamente ao domínio da comunicação e da linguagem oral, era um grupo que entre si estabelecia alguns diálogos, expressando as suas ideias de forma clara, no entanto, existiam algumas crianças que tinham dificuldades na fala. Esta dificuldade era de notar especialmente em duas crianças, pois apresentavam dificuldades ao nível da comunicação, nomeadamente, ao nível da articulação verbal. Tanto eu como a minha colega de estágio tínhamos alguma dificuldade em perceber o que elas realmente pediam.

Em relação a estas duas crianças, no início do ano, a educadora falou com os pais e equipa educativa e decidiram esperar um pouco mais, isto é, dar mais tempo para então se proceder a uma nova avaliação. Esta decisão foi tomada principalmente pelo facto de se verificar que, embora não existisse grande comunicação na sala, quando estas crianças se encontravam no recreio conseguiam estabelecer um diálogo com as outras crianças.

Relativamente à escrita, a maior parte das crianças já identificavam o seu nome e também já reconheciam algumas letras e números. Existiam duas crianças que já conseguiam muito bem identificar todos os nomes dos colegas de grupo.

Por fim, em relação ao conto, todas as crianças gostavam de ouvir histórias, mas nem todas, por vezes, conseguiam prestar atenção até ao fim da mesma, dependia da escolha do livro e da expressividade de quem o estava a ler.

2.2. Projeto Curricular de Sala

O projeto curricular a ser desenvolvido pelo grupo dos três anos, neste ano letivo 2011/2012 intitula-se “A Brincar vou descobrir tudo sobre mim”. Através deste projeto pretende-se que a criança se conheça a si própria tendo como linha condutora a atividade lúdica.

Esta escolha foi feita baseada na importância que o brincar assume na vida da criança. Tal como refere Oliveira (2000), o brincar é importante na formação da personalidade saudável da criança, permitindo a sociabilidade e criatividade.

Ainda de acordo com as OCEPE (1997, p.18) é dever do educador valorizar o “ caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige um grande esforço, concentração e investimento”.

A escolha deste tema teve como base a importância que a construção da própria identidade tem na vida da criança. A criança vai construindo esta identidade através da relação com o meio e com o próprio corpo, pois é através desta mesma relação que poderá conhecer a sua individualidade perante os outros e o mundo.

Este projeto tem como objetivo desenvolver as três grandes áreas de conteúdos mencionadas no documento OCEPE (1997).

Através deste projeto a educadora pretende percorrer três caminhos: “Eu”, “Eu e a minha família” e, por último, “Eu e a minha escola”. Este projeto pretende dar ênfase à imaginação, à fantasia, ao mundo dos sonhos, porque na realidade a brincar também se aprendem coisas importantes.

2.3. Interação com as famílias e comunidade

Como referem as OCEPE (1997), a relação existente entre família e instituição contribui para uma melhor educação da criança.

Para tal, é importante proporcionar momentos que possibilitem o diálogo e a troca de informação com a família através de reuniões, convívios e participação em pequenos projetos. Através destes encontros sabe-se as expectativas dos pais, esclarecem-se dúvidas que possam surgir e também ouvir sugestões para melhorar as práticas. Os pais também têm

oportunidade de acompanhar o trabalho realizado através das planificações e dos trabalhos, textos e fotografias expostas na instituição.

Relativamente à relação com a comunidade, esta é importante porque contribui para “melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (OCEPE, 1997, p.44). Um dos objetivos da educadora cooperante era trabalhar com a comunidade sempre que houvesse interesse e disponibilidade, de forma a proporcionar à criança diversas experiências significativas.

Como é um grupo de três anos, este contacto com a comunidade tem sido feito de forma progressiva, ou seja, o início do ano letivo esteve reservado ao conhecimento do grupo por parte da equipa educativa, à integração de cada criança no grupo e ao conhecimento do espaço. Ao longo do ano, sempre que possível, foram criadas experiências de aprendizagem no exterior.

Portanto, a relação entre pais e comunidade, a partilha dos seus saberes e competências contribuem para alargar e enriquecer as experiências de aprendizagem (OCEPE, 1997).

2.4. Avaliação das crianças

A avaliação é fundamental para conhecer as aprendizagens das crianças e para verificar se as decisões da educadora acerca das suas práticas respondem às necessidades e interesses delas. Tal como diz Parente (2012, p. 20), a avaliação é considerada “como uma dimensão pedagógica integrada que torna possível acumular informações que podem ser usadas para melhorar e adequar os desafios propostos a cada criança e ao grupo”.

Neste grupo a avaliação era feita individualmente, centrada na evolução de cada criança. A educadora deste grupo usava como método de avaliação a Grelha de Observação COR (Child Observation Record), de modo a avaliar o que a criança faz ao longo da rotina diária para obter informações e evidências relevantes. Esta grelha de observação organiza-se em torno das seguintes categorias: iniciativa, relações sociais, representação criativa, movimento e música, linguagem e literacia, e por fim, matemática e ciências. Através da revisão da literatura defino cada uma delas. A categoria iniciativa diz respeito à aptidão que a criança tem em iniciar as atividades. As relações pessoais têm a ver com as relações que as crianças estabelecem com os outros meninos e adultos. A representação criativa relaciona-se com a forma como a criança exprime os seus sentimentos. O movimento e a música dizem respeito à capacidade da criança em envolver-se em atividades de motricidade e musicais. A linguagem e literacia destinam-se a despertar e desenvolver algumas competências, nomeadamente, ouvir, falar, ler e escrever. A matemática e a ciência é a categoria que tem como objetivo analisar algumas capacidades da criança a este nível, particularmente, a classificação, seriação, número, espaço e tempo (Bonança, 2008 e Parente, 2012). A educadora, também, realizava a avaliação através dos registos gráficos, conversas/registos das conversas, fotografias e portfólio.

CAPÍTULO III – O COMEÇO DA CAMINHADA...

Neste capítulo descreve-se como percorri toda a minha caminhada, ou seja, todas as fases pelas quais passei no estágio em Educação Pré-escolar.

1. Caminhando pelas diferentes fases

A intencionalidade no processo educativo, enquanto futura educadora passou por diferentes fases, que se sucederam e se interligaram.

A primeira fase foi a observação do contexto educativo, do grupo e de cada criança em particular, para deste modo conhecer os seus interesses e necessidades, capacidades e dificuldades.

A observação é fundamental, desde o início do estágio, para a recolha de dados. Esta é traduzida em descrições, análises e caracterizações que, posteriormente, se constituem elementos importantes para o estagiário poder delinear eficazmente a sua ação (Estrela, 1984).

Nesta fase foi recomendado pela educadora cooperante dedicarmos maior parte do tempo a brincar com as crianças, para que estas nos aceitassem bem. Com esta atitude conseguimos logo de início criar laços com as crianças, de modo a que estas nos respeitassem e nos incluíssem nas suas rotinas.

A observação do grupo focou-se também nos comportamentos das crianças, através das fichas do SAC, possibilitando, desta forma, conhecer melhor os seus interesses e necessidades.

Através desta fase podemos definir diversas experiências de aprendizagem tendo em conta todos os interesses e necessidades do grupo. Assim, a observação constitui a base da planificação, da

intervenção e da avaliação, apoiando assim todo o processo educativo (OCEPE, 1997).

A segunda fase deste percurso foi a entrada progressiva na atuação prática, ou seja, de acordo com o plano da educadora cooperante, as estagiárias sugeriam algumas experiências de aprendizagem para realizar com as crianças.

Deste modo, a fase anterior foi fulcral para este processo, pois para planificar para um grupo de crianças é necessário passar pela fase de observação, ou seja, é importante ter um bom conhecimento do grupo e de cada criança em particular. Desta forma é mais fácil proporcionar às crianças um ambiente de desenvolvimento estimulante e promover experiências significativas e diversificadas.

Como já referi anteriormente, as estagiárias davam sugestões de atividades pontuais e a educadora dava o seu parecer, dizendo se estavam adequadas ao grupo ou não, dando ideias de outros caminhos que poderíamos seguir. Esta ajuda por parte da educadora foi essencial no desenrolar deste processo, permitindo, deste modo, que aprendêssemos coisas novas e refletíssemos sobre as nossas práticas.

A terceira fase foi o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ou seja, a partir deste momento tivemos que planificar três dias por semana de acordo com as unidades curriculares.

Fazer a planificação das experiências de aprendizagem “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos materiais e humanos necessários à sua

realização” (OCEPE, 1997, p.26). Assim, tendo em conta os diferentes interesses e necessidades que encontramos num grupo de crianças, devemos planificar e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que se adequem aos diferentes grupos presentes na sala, de modo a trabalhar um currículo comum.

A planificação engloba uma grelha (apêndice 1) que, conta com os seguintes itens: experiências de aprendizagem; operacionalização de competências; conceitos, atitudes e valores; intervenientes; recursos e avaliação.

Ao longo desta fase foram incluídas nas planificações diferentes atividades que dessem resposta às necessidades do grupo e de cada criança, articulando essas mesmas atividades com as diferentes dimensões curriculares. Nas planificações realizadas, ao longo de todo o estágio, tentámos sempre respeitar a organização das salas, promovendo aprendizagens específicas para as mesmas (apêndice 2). No salão realizávamos atividades de motricidade, no entanto, sempre que estava bom tempo proporcionávamos estas no exterior; na sala das cores, promovíamos experiências de aprendizagem relacionadas com expressão plástica e na sala dos cantinhos desenvolvíamos experiências relacionadas com o jogo simbólico, nas quais as crianças desenvolviam a sua criatividade e imaginação.

A planificação era feita semanalmente, permitindo deste modo ter “em consideração o equilíbrio diário do programa e as relações que pode estabelecer entre as diferentes áreas de conteúdo” (Spodek e Saracho, 1998, p.124).

Após a realização das planificações, estas eram apresentadas à educadora cooperante, para que esta nos desse a sua opinião. Como Pais e Monteiro (1996, p. 37) referem “não basta ter a aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel”, para que possa ser analisada por outras pessoas.

É fundamental o grupo de crianças participar na planificação do educador. Esta participação contribui para a construção do processo educativo, permitindo ao grupo “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (OCEPE, 1997, p. 26).

Tanto na fase de observação como na de intervenção, a planificação era realizada com base nos interesses e necessidades das crianças. Portanto, todas as semanas estabelecíamos sempre um diálogo de modo a apurar o que gostariam de fazer e como gostariam de o fazer. Todas as experiências de aprendizagem foram sempre planificadas em prol do desenvolvimento do projeto curricular de grupo.

Neste estágio foi essencial passar por todas estas fases pois, só assim, vivenciei diversas experiências que enriqueceram o meu percurso como futura educadora.

SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO IV – A SEGUNDA CAMINHADA...

1. Caracterização do contexto de intervenção

Neste capítulo encontra-se descrito e analisado o estágio do 1.º Ciclo, bem como o seu contexto, caracterização da instituição e da turma.

1.1 Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de escolas, onde foi realizado o estágio do 1.º Ciclo, é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo (Escola Sede), cinco escolas do 1.º Ciclo e dois Jardins de Infância. As escolas estão localizadas nas freguesias de Santo António dos Olivais, Santa Cruz, Sé Nova e S. Paulo de Frades, na cidade de Coimbra. As instituições acima referidas apresentam diferenças ao nível da qualidade dos edifícios, da quantidade e qualidade dos equipamentos, bem como da segurança.

No entanto, apesar destas diferenças, o Agrupamento está bem integrado na cidade de Coimbra, devido ao vasto leque de protocolos e parcerias que estabelece com diferentes instituições, tais como: Faculdades, Escolas Superiores, Hospitais e diferentes Associações.

1.2 Estrutura de Gestão Pedagógica

A constituição de turmas e a elaboração de horários é feita no sentido de garantir equidade e justiça, dentro do cumprimento dos normativos legais.

O Conselho Pedagógico define os critérios gerais para a organização do ano letivo. No ensino pré-escolar, estes critérios visam a componente letiva e socioeducativa. Em relação ao 1.º Ciclo orientam o regime de funcionamento, horários, atividades de enriquecimento curricular e

componente de apoio à família. No que diz respeito ao 2.º e 3.º Ciclo determinam a hora de oferta de escola, bem como a lecionação das aulas de apoio nestes dois ciclos. A criação de uma gestão curricular contextualizada permite “romper com a cultura da uniformização curricular e passa, deste modo, pela diferenciação, adequação e integração curriculares, articuladas numa prática coerente”, assim todos têm possibilidade de aprender (Costa, Andrade, Mendes e Costa, 2004, p. 63)

No sentido de apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem têm-se implementado aulas de apoio por níveis (Apoio ao Estudo), mas também outras medidas da responsabilidade da escola, tal como, por exemplo, o Plano de Apoio Pedagógico Individual. Segundo o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, 20.º artigo, este plano é aplicável “aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar”. Este plano é elaborado pelo professor titular de turma, contendo estratégias para ultrapassar as dificuldades.

Os diversos departamentos e grupos disciplinares dispõem de tempos não letivos para reunir quinzenalmente, a fim de assegurar a qualidade pedagógica e a articulação das atividades letivas e das práticas avaliativas. São estabelecidas também reuniões entre os Departamentos Curriculares e os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular e entre os próprios Departamentos, nomeadamente entre o Departamento do Pré-escolar e o Departamento do 1.º CEB e entre os diversos Departamentos do 2.º e 3.º Ciclo, de forma a existir articulação entre eles.

1.3 Composição do agrupamento

O conselho geral do agrupamento é composto por vinte e um membros: sete representantes do corpo docente, dois do pessoal não docente, seis dos Encarregados de Educação, três do Município e três da comunidade local.

A direção é constituída por uma diretora, um subdiretor e três adjuntos.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, este é formado por uma diretora, seis coordenadores dos Departamentos Curricular, dois Coordenadores, um Coordenador dos professores titulares de turma do 1.º Ciclo e um Coordenador da Biblioteca, um representante dos Assistentes Operacionais e três representantes dos Encarregados de Educação.

1.4. Projeto Educativo

O Projeto Educativo é o documento que constitui o referencial orientador de coerência e unidade educativa, implicando na sua consecução toda a comunidade educativa e devendo por isso, depois de aprovado em reunião de Conselho Geral, ser divulgado a toda a comunidade educativa, na página eletrónica do Agrupamento. Para além disso, deve ser dado a conhecer aos Encarregados de Educação na primeira reunião e os seus objetivos devem ser tratados com os alunos nas aulas de Formação Cívica.

Como em todos os projetos educativos dos agrupamentos, este tem também delineado diversos princípios e valores, tais como: promover a cidadania responsável, a solidariedade e o respeito, potenciando as capacidades de cada um; fomentar o sucesso escolar e profissional de

todos; otimizar a reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; incentivar o rigor, a exigência e a valorização do trabalho realizado; estimular a criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda (Projeto Educativo 2009/2013). Com isto, espera-se que os alunos “desenvolvam atitudes positivas em relação a todos aqueles campos que se vão identificando nos diferentes programas” (Beraza, 2000, p. 21).

O Agrupamento possui Associações de Pais e Encarregados de Educação, que têm colaborado com as escolas de uma forma participativa, dinâmica e cooperante. A sua participação assídua e regular é notável, quer no Conselho Pedagógico, quer na Assembleia de Escola/Conselho Geral. Todos os professores defendem o quanto é importante a participação dos pais dos alunos no desempenho escolar, pois estes “assumem uma atitude mais favorável em relação aos professores e tendem a apoiar mais a escola” (Nunes, 2004).

Também através dos contactos semanais com os professores (Titulares de turma, Diretores de Turma) se tem vindo a destacar a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos.

No decorrer do ano letivo, são realizadas três reuniões entre a Direção e os Representantes dos Encarregados de Educação, com o intuito de serem debatidos problemas inerentes à Escola e uma reunião mensal entre a Direção Executiva e a Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Estas reuniões têm como finalidade consciencializar os pais sobre a importância do seu papel enquanto agentes educativos, relatar as dificuldades que os seus filhos possam ter na escola e promover a intervenção e apoio dos pais nas atividades escolares (Villas-Boas, 2000).

A eficiência do projeto é avaliada em dois níveis distintos: avaliação quantitativa, baseada na análise dos dados estatísticos; e avaliação qualitativa, apoiada na análise e reflexão da eficácia das estratégias adotadas para a consecução dos objetivos, bem como nos constrangimentos encontrados.

Esta avaliação do projeto é acompanhada por uma equipa constituída no âmbito do Conselho Pedagógico e Conselho Geral que define os instrumentos de avaliação e os seus critérios (tabela 2, anexo 1).

Para que a avaliação sirva de orientação para a política do Agrupamento, deverá ser objeto de análise, debate, reflexão e registo. No fim de cada ano letivo é realizado um relatório final.

1.5 Articulação e gestão curricular

Torna-se cada vez mais importante existir nas escolas uma boa articulação entre todos os docentes para, deste modo, criar um ambiente propício às aprendizagens das crianças.

Segundo o artigo 43.º “Articulação e gestão curricular” do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho refere que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do Agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”. Estas devem ser “asseguradas por Departamentos Curriculares, nos quais, se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares”.

O número de Departamentos Curriculares do Agrupamento é de seis, uma vez que integra também a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Os

Departamentos Curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo Diretor.

1.6 Plano anual de atividades

O Plano Anual de Atividades da Escola é um instrumento de organização e gestão da escola, contextualizando as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. Segundo o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, o Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um dos mais importantes instrumentos de autonomia dos Agrupamentos de escolas. Este tem como objetivo a organização e o complemento curricular (departamentos, grupos disciplinares, escolas de 1.º Ciclo e Jardins de Infância).

Neste plano, estão integradas atividades no âmbito da organização pedagógica, áreas disciplinares e direção de turma, sendo estas, portanto, da responsabilidade dos Departamentos, Grupos Disciplinares, Direções de Turma, Conselhos de Turma, Conselho Pedagógico e Direção Executiva.

Quanto à avaliação deste Plano é realizado um acompanhamento, ao longo do ano, pelas Coordenadoras de Departamento, pela equipa do PAA e Conselho Pedagógico.

A avaliação é efetuada no final de cada período, pelos responsáveis das atividades, em grelha própria e, no final do ano letivo, pela equipa que coordena o projeto e Conselho Pedagógico.

Nesta avaliação são tidos em conta o grau de consecução das atividades planificadas, a articulação com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular

do Agrupamento e ainda o empenho/participação na procura da melhoria da qualidade e satisfação da comunidade envolvente.

1.7 Atividades de Enriquecimento Curricular

Todas as escolas do 1.º Ciclo deste Agrupamento de Escolas asseguram duas horas diárias de Atividades de Enriquecimento Curricular, como define o Despacho n.º 13559, de 28 de junho. Contudo, surgem sempre algumas dificuldades para a implementação destas atividades que se prendem com questões relativas à falta de espaços e de pessoal não docente. No entanto, com o apoio de todos os parceiros da Comunidade Educativa, associações de pais, autarquia e outras instituições, estas dificuldades foram possíveis de ultrapassar.

Os professores titulares de turma têm como responsabilidade a supervisão pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular e a componente do Apoio ao Estudo.

1.8 Caracterização da Escola

A escola onde foi realizado este estágio situa-se na cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. Esta localiza-se perto da Escola Sede e relativamente perto da maioria das Escolas que constituem o Agrupamento.

1.8.1 Organização do espaço e tempo

No edifício desta escola podemos encontrar: 11 salas de aula e outras destinadas à Expressão Plástica, aos arrumos e gabinetes; uma sala de Informática; uma Biblioteca; uma cantina e um Salão Polivalente, onde

funciona o ATL. Além disto, tem ainda um recreio enorme onde as crianças podem brincar livremente.

A entidade que promove as Atividades de Enriquecimento Curricular também fornece as refeições aos alunos e acompanha-os no ATL.

Todas as turmas desta escola têm um horário de funcionamento normal, ou seja, das 9h ao 12h/12h 30 minutos, na parte da manhã e das 13h30 minutos/14h às 15h 30 minutos, na parte da tarde. Nesta escola, funcionam ainda as AEC's, num horário extra letivo das 15h55 minutos às 17h30 minutos (tabela3, anexo 2).

1.8.2 Recursos humanos

A escola envolve um conjunto de pessoal docente e não docente que assegura o seu bom funcionamento. A equipa de pessoal docente é constituída por 12 professores. O pessoal não docente é constituído por sete assistentes operacionais, algumas das quais têm como função trabalhar com a fotocopiadora, a fim de auxiliar os professores nesta tarefa, tendo para tal, um horário específico.

Durante o intervalo, os professores apoiam os auxiliares no recreio, sendo definido para cada dia, a presença de dois ou mais docentes.

Esta escola integra 251 crianças que constituem as três turmas de cada ano. A tabela, apresentada a seguir, descreve o número de alunos existente em cada turma, como também o total de crianças que frequenta esta escola.

Tabela 1. Constituição das turmas (número de alunos por turma e ano).

Ano/Turma	A	B	C	Total
1ºano	26	21	26	73
2ºano	25	24	23	72
3ºano	24	20	-	44
4ºano	24	19	19	62
Total	99	84	68	251

2. Caracterização da turma

A prática pedagógica foi desenvolvida numa turma de 2.ºano, constituída por 24 alunos, sendo estes 12 rapazes e 12 raparigas.

Estas crianças eram todas de nacionalidade portuguesa, no entanto, existia um aluno de etnia cigana. A professora informou-nos que o aluno vive apenas com a mãe e a sua educação tem sido realizada fora dos parâmetros habituais da sua cultura. Na escola, este menino não é excluído por parte das outras crianças e o mesmo integra-se naturalmente em qualquer experiência de aprendizagem. A própria escola e equipa educativa devem promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, pois as suas atitudes “constituem uma variável fundamental na promoção de integração, no respeito pela diversidade e aplicação de estratégias que visem uma efectiva igualdade de oportunidades” (Pereira, 2004, p. 29).

Nesta turma, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, destacam-se duas crianças com algumas dificuldades, ao nível do Português. Estas estão sujeitas a um Plano de Apoio Pedagógico Individual, elaborado depois da avaliação sumativa de dezembro. No entanto, estes alunos já tinham apoio desde o início do ano letivo porque a professora, no final do 1.º ano, na reunião de avaliação, referiu em ata que estes precisavam de apoio devido às dificuldades que apresentavam, nomeadamente na leitura e escrita. Este acompanhamento é feito por uma professora de apoio, às segundas e quintas feiras, das 11h às 12h30min.

É de notar que alguns alunos se destacam numa área específica, existindo assim o cuidado de criar alguns desafios para que estes não desmotivem, mas antes pelo contrário, se sintam capazes de os ultrapassar.

Uma das dificuldades encontradas foi ao nível da produção de escrita, não só na criação de frases, como também no ato de copiar do quadro sempre que solicitado.

Relativamente ao comportamento, era uma turma razoável, não existindo situações muito problemáticas. Contudo, nas nossas práticas, decidimos implementar uma grelha de comportamento, para que deste modo, estabelecêssemos regras para os alunos nos respeitarem, no sentido de facilitar as nossas intervenções. Esta grelha tinha como intuito, no fim do estágio, premiar os alunos com melhor comportamento (apêndice 3).

Consideramos esta turma muito participativa e interessada, nomeadamente quando aproveitamos os recursos didáticos disponíveis na sala (computador, projetor, quadro interativo, materiais manipuláveis de matemática), como também na realização de experiências. O uso destes

recursos permite que os alunos manipulem os objetos, equipamentos e instrumentos de diversas formas, com o objetivo de obter resposta aos desafios propostos (Vieira e Vieira, 2005). Estes recursos estimulam a motivação, facilitando as nossas práticas, porque quando sentimos que os alunos estão interessados num certo tema, nós próprias também sentimos motivação pelo que estamos a ensinar. No entanto, motivar um aluno requer que as planificações sejam realizadas de forma cuidada, para evitar “tempos mortos” e a falta de ritmo entre as sequências de cada momento da aula (Balancho e Coelho, 1996, p. 48).

Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular, o comportamento dos alunos não era muito bom, pois quase todas as semanas os professores apresentavam queixas. Isto devia-se não só ao facto de, desde o início não terem sido criadas regras para que eles tivessem um bom comportamento, como também por estas aulas serem realizadas no final do horário das áreas curriculares (tabela 3, anexo2).

Na escola, todas as turmas frequentam, num dia específico, a biblioteca, onde são realizadas diversas atividades como, por exemplo, o conto de histórias, entre outras. Estas atividades são dirigidas por uma professora responsável pela biblioteca. Esta turma dirige-se a este espaço todas as segundas feiras, de quinze em quinze dias.

Em relação às práticas da professora, esta procurava diversificar o material, consoante as diferentes circunstâncias, bem como adaptar as suas estratégias às necessidades e interesses das crianças. Cabe a todos os docentes despertar o interesse dos seus alunos através de “processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens”, bem como identificar “as necessidades, os interesses e,

consequentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno”
(Balancho e Coelho, 1996, p. 47).

CAPÍTULO V – O PERCURSO DA SEGUNDA CAMINHADA

Neste capítulo está descrito como decorreu o meu caminho por este novo percurso, ou seja, as duas fases pelas quais eu passei neste estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Caminhando pelas fases de um novo percurso.

Este percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico abarcou diferentes fases que se interligaram entre si.

A primeira fase foi de observação, que teve uma duração de duas semanas. A observação, segundo Damas e Ketele (1985, p. 11) “é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objetivo organizador”. Esta fase é fundamental para nós, pois temos a oportunidade de conhecer a instituição como campo de estágio, o seu funcionamento, os profissionais que nela atuam e principalmente observar os educandos. Podendo, deste modo, através de diálogo com a professora cooperante perceber as necessidades dos alunos e a partir daí pesquisar futuramente formas adequadas de intervenções que promovam o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, a partir desta observação, podemos perceber os níveis de desenvolvimento e ritmo das aprendizagens dos alunos nas diferentes experiências de aprendizagem proporcionadas.

Nesta fase, tivemos oportunidade de assistir às práticas da professora cooperante, para deste modo perceber como é que também deveríamos agir quando estivéssemos a lecionar. Esta docente já leciona há muitos anos e por isso, verifica-se que tem muita experiência e sente-se à vontade nos conteúdos que leciona. O facto de ser uma professora já com

muitos anos de serviço, a sua experiência tornou-se gratificante para o nosso percurso de aprendizagens.

Esta fase é fulcral para iniciação da prática pedagógica, pois, a partir desta, percebemos como devemos atuar e adequar as nossas intervenções ao nível das aprendizagens das crianças.

A segunda fase deste percurso foi o desenvolvimento das práticas pedagógicas em que tivemos como responsabilidade elaborar as planificações diárias e consequentes intervenções. Segundo Vilar (1993), é fundamental organizar a prática educativa, assim, esta implica uma preparação prévia do que se vai realizar. Portanto, “a prática educativa escolar pressupõe uma planificação” (Vilar, 1993, p.5). Durante cinco semanas, as planificações foram realizadas, de modo a que cada estagiária lecionasse uma área curricular. A iniciação às práticas pedagógicas é considerada por nós uma etapa de receio e de medo de errar, de não ser capaz de alcançar os nossos objetivos e de não nos sentirmos preparadas. Todos estes receios fazem parte e ajudam-nos a ganhar defesas para os obstáculos que na nossa vida profissional, possam surgir.

Ter a responsabilidade de elaborar planificações e estratégias de intervenção requer muito trabalho e dedicação, pois temos de orientar todas as aulas, preparar os materiais e a forma como desenvolvemos todas as atividades. Mas, o facto de termos como apoio dois profissionais de educação, uma professora cooperante e um professor supervisor, permite-nos que, quaisquer dúvidas que tenhamos nas nossas práticas sejam esclarecidas.

Para a realização destas planificações, a professora cooperante dava-nos os temas que devíamos seguir, e a partir destes tínhamos de definir estratégias como abordar os conteúdos e elaborar os materiais utilizados. Nem todas as aulas foram fáceis de planificar, umas surgiam mais naturalmente que outras. Considero que me senti sempre mais a vontade em abordar conteúdos matemáticos. Um dos temas que me deu mais gosto em abordar foi os números pares e os números ímpares. Este conceito era novo para os alunos, por isso foi necessário arranjar estratégias. Para o introduzir, levei diversas flores de papel e coloquei-as no quadro, divididas em filas de um a dez. Neste seguimento, os alunos foram contando e agrupando as flores duas a duas e, verificaram que em algumas filas sobrava uma flor e noutras não, e a partir desta conclusão, introduzi o número par e ímpar. Assim os alunos concluíram que, os números pares eram aqueles que podíamos agrupar dois a dois e não sobrava nenhum, enquanto que, os números ímpares sempre que os agrupávamos dois a dois, sobrava um elemento (apêndice 4). Quando gostamos de um determinado tema, torna-se mais fácil abordar e arranjar estratégias para o ensinar. Os alunos mostraram-se muito motivados e isso facilitou a minha intervenção.

As últimas quatro semanas decorreram de outra forma. Portanto, cada estagiária começou a lecionar um dia inteiro, uma vez que a professora queria avaliar as nossas capacidades de intervir sozinhas. Contudo, lecionar um dia inteiro não é a mesma coisa que dar apenas uma área curricular quando estamos a iniciar esta profissão, pois exige mais empenho da estagiária, pelo facto de esta ter de planear mais atividades, de preparar melhor os conteúdos a abordar e, fundamentalmente ter em atenção à articulação de todas as áreas. É necessário esta ligação para que

os conteúdos sejam dados naturalmente sem existir quebras de umas áreas para as outras. Durante estas semanas os temas que mais gostei de abordar e que achei que tiveram algum impacto nas crianças foram os meios de transporte e as palavras da família de “árvore”. No dia em que falei dos meios de transporte, tinha como tarefa consolidar os conteúdos deste tema. Para isso, levei diversos brinquedos num saco onde os alunos teriam de ir retirar um objeto e apresentá-lo à turma (apêndice 4). Com esta atividade, pude verificar que os alunos perceberam os conceitos pretendidos, pois ao terem a possibilidade de manipular e observar de perto os objetos interiorizam-nos mais facilmente.

Em relação às palavras da mesma família abordei um texto “As suas raízes estão na terra...”, este falava de uma árvore. Deste modo, escolhi a palavra “árvore” para trabalhar as palavras da mesma família. A escolha desta palavra não foi a mais apropriada, no entanto, os alunos reagiram bem, pois a estratégia que utilizei permitiu-lhes descobrir algumas palavras. Portanto, o que eu fiz foi elaborar um cartaz em formato de árvore e em cada folha encontrava-se uma pista sobre a palavra. Neste seguimento, os alunos liam a pista e tentavam descobrir qual era a palavra que pertencia a família de palavras de árvore (apêndice 4).

Por fim, considero que evolui durante estas duas fases, aprendi muito com a professora cooperante e com as minhas colegas de estágio. É claro que nem sempre as nossas intervenções correram bem, mas só colocando em prática as atividades é que conseguimos refletir em relação ao que poderíamos ter mudado. Mas é, simplesmente, com os nossos erros que aprendemos e evoluímos.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO VI – AO CAMINHAR: VI, APRENDI E VIVI...

1. Compreender uma nova organização de espaço

A escolha da experiência-chave “Rotatividade de salas” foi pensada pelo simples facto de, ao longo de todos os estágios pelos quais passei nunca ter vivenciado esta forma de organização de espaço. Ao início foi considerado um obstáculo na minha caminhada, mas estando em contacto com esta forma de organização os receios foram superados.

1.1 Rotatividade de salas

O espaço constitui no jardim de infância uma estrutura de oportunidades, que poderá favorecer ou dificultar o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas (Zabalza, 1992).

Ao contrário de todas as outras instituições por onde passei, esta apresenta um sistema de organização de espaços diferente. Este novo sistema designa-se por rotatividade de salas, ou seja, as crianças nunca permanecem na mesma sala durante todo o dia. Ao longo do dia as crianças vão rodando pelas três salas distintas, de forma a lhes serem proporcionadas experiências de aprendizagem específicas.

De início, o contacto com este tipo de organização de espaços provocou-me alguns receios, mas com o tempo e com a ajuda das crianças, educadora e auxiliar, os receios passaram e rapidamente me adaptei a este sistema.

A organização das salas desta instituição, como já referi anteriormente, é feita de forma diferente, de modo a proporcionar experiências de aprendizagens diversificadas. Em cada uma delas existem materiais específicos para as diferentes experiências realizadas nas mesmas. Por

isso, cabe às educadoras programar as atividades tendo em conta os espaços que lhes são atribuídos.

O sistema de rotatividade apresenta algumas vantagens de ordem material/espço e psicopedagógica.

Relativamente aos materiais, esta instituição está bem equipada, permitindo que haja diversos materiais em todas as salas e que estes estejam organizados corretamente e ao dispor de todos.

Proporcionar aos grupos este modo de organização de espaços possibilita um maior convívio com as outras crianças, a partilha de trabalhos, de ideias e também de conversas que possam surgir. Além disso, esta organização das salas permite que as crianças tenham mais espaço, garantindo deste modo, que estas não estejam todas a fazer o mesmo.

Para que em cada sala sejam proporcionadas experiências de aprendizagem diferentes é necessário existir um trabalho de equipa, no qual devem decidir, organizar e planear todas as atividades em conjunto.

Segundo Marcano (1999, p.27) este sistema,

“Se trata de una reforma curricular, basada, no en, una transformación individual de cada aula, sino en una profunda reestructuración organizativa Y funcional de todo el centro que condiciona la actitud de cada profesor, co como individuo aislado, sino como parte integrante de un contexto unificado, flexible y coherente.”

Relativamente às vantagens de ordem psicopedagógicas, este sistema permite que todo o material existente nas salas seja utilizado por todos,

ajudando deste modo, as crianças a vencer o egoísmo característico desta idade e a respeitarem os outros.

Através deste sistema promove-se a aprendizagem com os outros. Como já referi anteriormente, ao trocar de sala todos os grupos têm contacto com os trabalhos dos outros colegas.

Um dos exemplos retirados desta experiência, deste contacto com os trabalhos dos outros grupos, foi a atitude de um menino do grupo dos três anos. Todos os dias, ao chegarmos à sala onde estava colocado um cartaz com figuras de carros, este menino tinha o interesse de ir para junto dele, para o admirar e até representava os sons que estes poderiam fazer e também dramatizava, fazendo como se estivesse a conduzir um deles.

Nestas salas, as crianças têm oportunidade de mexer em diversos materiais. Contudo, existem alguns que só eram utilizados por estas com o auxílio de um adulto, como é o caso das tesouras. Como afirma Marcano (1999), este sistema promove a autonomia da criança, pois os materiais (lápiz, canetas, papeis, tintas, diversos jogos e outros) estão ao dispor de todos podendo ser explorados de diversas formas.

Cada criança deve ser autónoma e ter oportunidade de escolher o que quer fazer. Neste grupo nem sempre era assim; algumas vezes a educadora é que decidia o que iam fazer em termos de experiências de aprendizagem, dado que muitas delas ainda não demonstravam ser muito autónomas. Esta opção da educadora era feita para que existisse uma boa organização da sala e para que todos se sentissem bem. Porque, às vezes, quando este grupo se encontrava na sala dos cantinhos quase todos queriam estar no cantinho do quarto, da cozinha ou da mercearia e não existia espaço para isso. Assim, a educadora decidia, na maior parte das

vezes, o grupo de crianças que ia para cada área (cantinhos e área dos jogos) de modo a que todos pudessem brincar no seu espaço preferido.

Neste tipo de organização as crianças brincam muito e têm muitos materiais para o fazer, pois também é a brincar que se aprende. O jogo para Piaget “es la base de construcción del conocimiento” (Piaget citado por Marcano, 1999, p.31).

A organização por *ateliers* também permite que não haja uma monotonia, pois as crianças têm oportunidade de variar as experiências de aprendizagem e assim, não perdem o interesse facilmente.

Para colocar em prática um sistema de organização de espaços como este é necessário seguir algumas condições. Uma delas é existir uma coordenação de todos os membros da instituição, ou seja, um trabalho em equipa. Deve existir uma pessoa, neste caso a educadora de cada grupo, a orientar todo o desenrolar dos acontecimentos em cada sala. As crianças também devem aceitar sair do espaço e quando é pedido para arrumar devem-no fazer, ou seja, é necessário existir respeito para que esta organização seja bem realizada.

Em termos de horário, todos os grupos permanecem o mesmo tempo em cada sala, não havendo diferenças para nenhum deles. Marcano (1999), também defende a ideia de o número de horas ser igual para todos os grupos em cada sala, para que não exista grupos superiores a outros.

O sistema de rotatividade é um sistema coordenado, ou seja, um grupo começa numa sala e percorre todas as outras sem repetir nenhuma durante o dia. Também é flexível, pois a qualquer momento o espaço pode sofrer alterações dependendo dos interesses das crianças. Marcano

(1999) afirma que ao implementar um sistema deste género, a instituição e a equipa educativa devem estar dispostas a sofrer a qualquer momento qualquer tipo de modificações.

Este sistema oferece múltiplas experiências de aprendizagem de forma a evitar a rotina e promover a curiosidade e interesse das crianças. Pois a motivação, o bem-estar, a curiosidade são os pontos de partida para qualquer processo de aprendizagem.

Como já referi, no capítulo anterior, ao longo das últimas três semanas, as planificações foram elaboradas de acordo com a organização do espaço. Portanto, vou referir as experiências de aprendizagem realizadas num dos dias, destas últimas semanas. Neste dia recebemos as crianças no salão onde realizámos um jogo de motricidade, mais propriamente um percurso de obstáculos. Dado estar bom tempo, a atividade realizou-se ao ar livre. Esta experiência de aprendizagem consistia em saltar barras a pé juntos, andar colocando apenas um pé em cada arco, passar por dentro dos arcos colocados na vertical, sem os derrubar e passar dentro do túnel a gatinhar (apêndice 5). As OCEPE (1997, p.58) referem que “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global” para que as crianças aprendam a utilizar e a dominar o seu corpo.

De seguida, deslocámo-nos para a sala das cores. Nesta contámos uma história, “Mais uma ovelha?” de Mij Kelly e Russel Ayto, que permitia trabalhar a noção de número e de quantidade. Realizámos um diálogo sobre a história e depois as crianças construíram cartões, uns com números de um a cinco e outros correspondentes à quantidade representada (apêndice 5). Cabe ao educador proporcionar experiências

diversificadas, colocando questões que permitam às crianças, construírem noções matemáticas. Por fim, terminámos o dia na sala dos cantinhos onde as crianças brincaram pelos diferentes cantinhos (sala, cozinha, quarto e mercearia). Aqui as crianças desenvolvem o jogo simbólico, ou seja, criam situações imaginárias e utilizam os objetos livremente, atribuindo significados aos mesmos.

O sistema de rotatividade de salas oferece uma visão do jardim de infância como um todo, quer pelos adultos, quer pelas crianças e seus pais. Não existe uma única sala para cada grupo, o que permite que todas as pessoas da instituição convivam e partilhem ideias em conjunto.

2. O SAC como um instrumento de avaliação.

A experiência-chave “Sistema de Acompanhamento das Crianças” foi feita pelo facto de, ser um instrumento que eu ainda não conhecia e que me foi apresentado nas aulas de Prática Educativa I. Foi um desafio, pois eu tive de pesquisar sobre este mesmo e aplicá-lo no grupo de crianças no qual eu estava inserida.

Cada vez mais no nosso país existe uma grande preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-escolar. Neste propósito foram desenvolvidas técnicas e instrumentos de avaliação, de modo a permitir dar conta das especificidades e diversidades da infância.

Um dos instrumentos de avaliação que pode ser utilizado na Educação Pré-escolar é o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Este foi criado para dar apoio à intervenção educativa, de modo a melhorar as práticas de observação, avaliação e de construção curricular, com base em observações, avaliações, ações e reflexões do grupo de crianças e do contexto educativo, ponderando sempre o bem-estar emocional, implicação, aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

A entidade que investiu na elaboração deste instrumento de apoio à intervenção educativa foi a Universidade de Aveiro através da Professora Doutora Gabriela Portugal (Portugal e Laevers, 2010).

O SAC como instrumento de apoio à intervenção educativa desenvolve diversas competências ao nível das práticas de observação, do registo e da avaliação que devem ser sistemáticas, organizadas e refletidas. Este

instrumento é dirigido ao grupo de crianças em geral e também às crianças em particular.

Como Portugal e Laevers (2010) afirmam, a forma mais eficaz de avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo é prestar atenção a duas grandes dimensões: o bem-estar emocional e a implicação das crianças.

O bem-estar emocional é considerado um conjunto de sentimentos que podem ser reconhecidos pelo prazer e felicidade, pela tranquilidade e vitalidade. Portanto, sempre que a criança mostra estar bem consigo própria significa que apresenta bons níveis de bem-estar. Assim, para que possamos ter um grupo de crianças com níveis de bem-estar elevados é necessário adequar as nossas práticas às necessidades das crianças. Como as OCEPE (1997, p.27) afirmam, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”

Em relação à implicação, esta é definida como sendo uma qualidade da atividade humana, caracterizada pelo interesse, concentração e motivação das crianças. O nível de implicação está relacionado com a influência das condições ambientais nas crianças. Assim, quando a criança apresenta níveis de bem-estar baixos o educador deve ter em atenção as ofertas educativas ou as condições ambientais. A implicação não é uma mera característica fixa da criança, mas sim a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo (OCEPE, 1997).

Portugal e Laevers (2010) referem que o SAC quando utilizado corretamente permite ao educador: ter uma visão clara sobre todo o funcionamento do grupo em geral, identificar possíveis crianças que

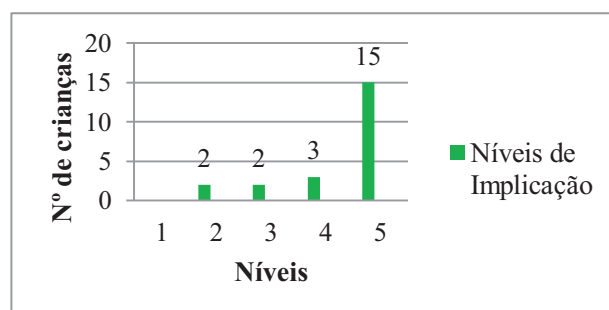
necessitem de apoio adicional e entender os aspetos que requerem mudanças.

Obtendo a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação, este instrumento permite, assim, resolver alguns problemas e melhorar a qualidade educativa, quer para o grupo, quer para uma criança em particular, obtendo deste modo a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação. Ao longo do estágio, foi proposto a utilização deste novo sistema de avaliação. Este organiza-se em três fases, nas quais cada uma delas está direcionada ao contexto, ao grupo de crianças e a cada criança em particular.

A primeira fase diz respeito à observação e avaliação de todo o grupo de crianças e/ou individualmente, considerando deste modo, os níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças. Este processo permitirá identificar possíveis preocupações, caso os níveis de implicação ou de bem-estar sejam baixos.

Para esta fase tive como recurso a ficha 1G (apêndice 6), nesta tive a oportunidade de avaliar um pouco todo o grupo.

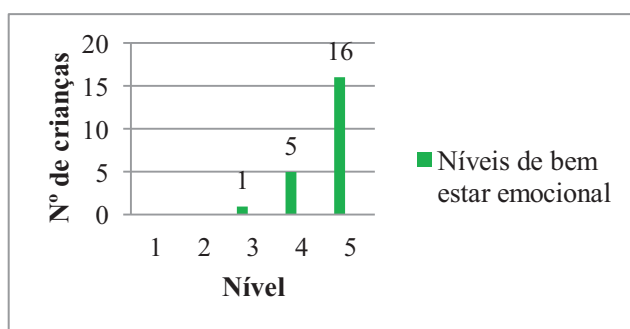
Gráfico 1 - Níveis de implicação



Através do gráfico 1, verifica-se que 15 crianças apresentam bons níveis de implicação (nível 5) nas atividades observadas, pois o ambiente educativo é acolhedor, as crianças sentem-se muito bem no espaço estando já adaptadas ao sistema de rotatividade de salas. Mostram também motivação e interesse pelas diferentes experiências de aprendizagem. Três das crianças apresentam o nível 4, duas o nível 3 e duas o nível 2.

Relativamente ao bem-estar emocional (gráfico 2), este grupo apresenta, na sua maioria, níveis elevados, pois dezasseis das crianças encontram-se no nível 5 e cinco no nível 4. Estes resultados mostram que existe, no geral, um bom clima de grupo, no qual as crianças se sentem bem e felizes.

Gráfico 2 - Níveis de bem-estar emocional



A segunda fase diz respeito, à análise e reflexão dirigida ao grupo/contexto educativo em geral e a outra dirigida às crianças que possam suscitar mais preocupação.

Para a segunda fase deste processo tive o auxílio da ficha 2G (apêndice 7). Nesta fase tornou-se mais evidente como o ambiente educativo e tudo

o que este implica e envolve, tem ação de uma forma mais positiva ou menos positiva, na forma como se verifica as aprendizagens nas crianças.

É extremamente importante que tudo o que rodeia a criança esteja de acordo com o que é do seu interesse, pois vai influenciá-la nas suas atitudes, escolhas, aprendizagens e desenvolvimento.

A ficha 2G é uma forma de sustentar uma observação do ambiente educativo, de modo a proporcionar informações que apoiem a tomada de decisões no sentido da adequação e melhoria constante das condições e intervenções educativas. Portanto, ao avaliar o contexto educativo encontramos explicações para os níveis baixos ou altos de bem-estar emocional e implicação.

A terceira fase, e última fase de todo este processo, consiste em definir objetivos e iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular. Portugal e Laevers (2010) apresentam dez pontos de ação para promover a implicação e bem-estar emocional no contexto de jardim de infância. Os dez pontos fazem parte dos seguintes cinco pilares: a oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto.

Para esta última fase tive o apoio da ficha 3G (apêndice 8). Na sua elaboração tive de ter em consideração todas as análises e reflexões feitas nas fichas anteriores.

Para promover a mudança que se deseja, não basta refletir, é necessário agir quando achamos que algo não está bem. Com este instrumento tive de ter em consideração determinadas práticas existentes no contexto

educativo, procurando identificar e adaptar a constante intervenção educativa às reais necessidades e interesses do grupo.

Na ficha 2G salientei mais o facto de existir pouca iniciativa por parte das crianças nas experiências de aprendizagem. Por este motivo, na ficha 3G reforcei a ideia de que deveria ser dada mais oportunidade de escolha e dar mais espaço para as iniciativas das crianças. Durante este período de prática pedagógica, eu e a minha colega de estágio tentámos sempre ir ao encontro dos interesses das crianças, deixando-as fazer o que mais gostavam, dando a oportunidade de escolherem os jogos que mais gostavam de brincar, entre outras coisas.

No seguimento desta fase sinalizei outros aspetos, como, o estilo do adulto e o clima de grupo, pois também são alguns pontos que exigem um pouco de atenção, investimento e reformulação.

Esta forma de registo ajudou na consciencialização e possíveis resoluções das intenções e ações concretas de mudança.

Em suma, este instrumento de apoio baseia-se em práticas de observação, registo, avaliação, reflexão e ação tendo em conta o bem-estar emocional, implicação e oferta educativa, procurando deste modo ajudar o educador a desenvolver as práticas que se traduzam em benefícios na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Utilizar este instrumento permitiu-me fazer uma análise mais pormenorizada de todo o grupo e contexto refletindo sobre possíveis alterações.

O SAC permite que os educadores tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo sempre aos seus níveis de

implicação e bem-estar, bem como, os aspetos que requerem intervenções específicas (Portugal e Laevers, 2010).

3. A relação entre Educador(a) de Infância e Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A experiência-chave “ A relação entre Educador(a) de Infância e Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico” foi pensada porque é importante estabelecer esta articulação entre ambos, para que as aprendizagens das crianças sejam valorizadas e para que haja uma continuidade no processo educativo da mesma. Neste estágio não foi possível verificar esta transição, para isso, baseei-me em documentos, que definem os papéis que cada um dos profissionais de educação deve desempenhar.

3.1 Papel do/a educador(a)

“ Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2004, p. 17).

Os educadores de infância têm como papel organizar atividades educativas (individuais ou de grupo), de modo a estimular e fomentar o desenvolvimento emocional, físico e social de crianças dos 0 aos 6 anos (Régio, 2008).

As crianças veem o educador de infância como um modelo que exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. O educador tem a responsabilidade de saber fazer crescer indivíduos com saberes e competências em espaços de educação formal.

O documento que apoia o educador nas suas decisões pedagógicas é intitulado de “Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar” (OCEPE). Este documento é considerado um apoio para os profissionais

de educação pré-escolar, facilitando o processo educativo a desenvolver com as crianças.

A intervenção de um educador de infância passa por diversas fases. Primeiro, cabe ao educador observar cada criança para, deste modo, conhecer as suas dificuldades, as suas capacidades e os seus interesses. Também deve recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que a criança está inserida para compreender melhor as suas características.

Após a recolha da informação necessária através da observação, o educador deve proceder ao planeamento do processo educativo e realizá-lo na prática. No fim da observação, planeamento e ação, o educador deve avaliar todo o processo desenvolvido para que o possa adequar às necessidades das crianças e do grupo em geral.

Neste sentido, cabe ao educador planificar as suas práticas, de modo a ajudar as crianças a desenvolverem atividades indispensáveis à sua formação pessoal e social, ensinando-as por exemplo, a conviver e interagir com as outras crianças, através de atividades de grupo e brincadeiras (OCEPE, 1997). Portanto, cabe aos educadores proporcionar às crianças diversas atividades que lhes permitam expressar-se livremente e com criatividade.

Relativamente ao papel do educador de infância, de acordo com o Decreto de Lei n.º241 de 30 de agosto de 2001, anexo n.º1, ponto II, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...); organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...); disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e

diversificados (...); procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada (...); mobiliza e gere os recursos educativos (...); cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Neste sentido, o educador tem o dever de planificar a ação educativa tendo em atenção o grupo de crianças, o meio familiar e social. Este deve ainda, gerir os recursos disponíveis da comunidade de forma a enriquecer as atividades. Tem também a função de organizar o espaço, para que as crianças se sintam bem criando, deste modo, um ambiente favorável à aprendizagem. O educador deve permitir que a organização do espaço “vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (OCEPE, 1997, p. 38).

3.2 Papel do/a professor(a)

Ao professor compete criar um ambiente de bem-estar para todos, só desta forma pode transformar a escola num lugar onde são transmitidos valores positivos (Cunha, 2008).

Este profissional de educação deve ter como objetivo acabar com os métodos tradicionais existentes nas escolas, onde se pretende que os alunos sejam tratados todos por igual, ignorando as diferenças. O professor tem de ter consciência que não pode ser um transmissor oral de conhecimentos. Como afirma José Esteve, “o professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha” (Nóvoa, 1995, p.101).

O professor tem a função de colocar em prática os objetivos pedagógicos que devem ser adaptados às necessidades e capacidades dos alunos.

Deve, ainda, estimular as aprendizagens significativas dos alunos exigindo uma “(...) mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa (...)” (Alonso e Roldão, 2005, p.49).

Ao contrário do educador de infância que tem como documento base as OCEPE, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico orienta-se pelos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação.

De acordo com o Decreto de Lei n.º 241 de 30 de agosto de 2001, anexo 2, ponto II, o professor tem como papel desenvolver o currículo

“(...) mobilizando e integrando os conhecimentos científico das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos; coopera na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma; desenvolve as aprendizagens; organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta; utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros; promove a integração de todas as vertentes do currículo; fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual; promove a autonomia dos alunos; avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas; promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de

convivência e por fim, relaciona-se positivamente com crianças e adultos (...) proporcionando, (...), um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo(...)”.

Todas estas competências permitem aos professores saber agir e reagir de forma adequada em certas situações da prática profissional.

3.3 Existência de interligação entre educador(a) de infância e professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“ O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p.91).

O processo educativo é um processo que exige continuidade e por este motivo, os professores devem dar atenção aos momentos de transição entre os níveis de ensino. Como afirma (Nabuco, 1992), é necessária uma continuidade entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo e esta mesma continuidade só pode ser garantida através dos conteúdos curriculares.

A criança, ao mudar de ambiente educativo, necessita do apoio do educador e do professor do 1.º Ciclo para se adaptar ao novo meio, no qual lhe são colocadas novas exigências. Portanto, o educador deve ter em conta o desenvolvimento individual da criança e ajudá-la a desenvolver o máximo das suas capacidades, enquanto que o professor deve ter em atenção, na sua prática, as capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar.

A existência de uma relação entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo é importante para o desenvolvimento da criança e para facilitar a transição da mesma. Segundo Richards (1981), citado por

Nabuco (1992, p.82) é necessário que “os professores dos diferentes níveis trabalhem juntos e pensem em conjunto o planeamento a longo prazo”. E ainda Serra (2004, p.78) afirma que se “os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”. Esta relação entre estes dois profissionais vai permitir valorizar as aprendizagens das crianças para que não existam repetições no seu processo de ensino, evitando a desmotivação e desinteresse.

Assim, estes dois profissionais devem estabelecer ligações entre os dois contextos para que o acompanhamento à criança e o seu desenvolvimento seja feito de uma forma serena e segura.

Como afirmam as OCEPE (1997), é fundamental existir diálogo e troca de informações entre estes dois profissionais de educação, porque só assim podem valorizar as aprendizagens das crianças e darem continuidade ao processo educativo da mesma. Portanto, o diálogo entre estes dois profissionais facilita a articulação curricular, e através deste, será possível realizar atividades comuns aos dois níveis educativos (Serra, 2004).

Se a transição da criança entre contextos for feita de forma pacífica e articulada vai contribuir para um saudável desenvolvimento da criança, bem como potencia a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver.

A Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, sugere estratégias para facilitar a articulação entre o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo, tais como, existência de diálogos ou reuniões com encarregados de educação,

crianças e docentes para apurar o que se faz no jardim de infância e no 1.º Ciclo e também o que se aprende em ambos os contextos; realizar planificações e desenvolver projetos em comum de modo a contribuir para a participação de educadores, professores e crianças e também organizar visitas à escola do 1.º Ciclo para a criança ter uma visão de um novo contexto educativo.

Durante este estágio em Educação Pré-escolar, não foi possível verificar esta articulação entre educador e professor. Pois como estava inserida no grupo dos três anos, a principal preocupação da educadora era a adaptação das crianças no contexto de pré-escolar.

4. Caminhando pelas Ciências Naturais

A escolha da experiência-chave “Caminhando pelas Ciências Naturais” prende-se com o facto de, ao longo das minhas práticas pedagógicas no 1.º Ciclo, ter realizado diversas experiências para abordar vários conceitos de um determinado tema.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem ativas, significativas e diversificadas. Para isto, é essencial procurar metodologias e estratégias de ensino, bem como atividades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

No programa de Estudo do Meio estão presentes certos conceitos que podem tornar-se de difícil compreensão se forem abordados apenas teoricamente. De acordo com o Currículo do Ensino Básico (2004, p. 115), a curiosidade das crianças pelos fenómenos naturais deve ser estimulada, incentivando os alunos a “levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples.”

Nas duas últimas semanas de estágio, tive de abordar alguns conceitos relacionadas com o “Ar”, na área de Estudo do Meio, nomeadamente, comprovar a existência de correntes de ar verticais e reconhecer a existência da pressão do ar sobre os objetos e materiais. Para provar estes dois factos, foram realizadas duas experiências, para cada conceito.

Na primeira experiência, os alunos começaram por construir o material necessário, um detetor de correntes de ar em papel e com a forma de uma espiral. De facto, é importante as crianças elaborarem os próprios materiais para se sentirem úteis na realização da experiência, bem como

para terem a oportunidade de a executar em casa com a ajuda dos pais e até mesmo mostrar-lhes o trabalho desenvolvido na escola.

Seguidamente, colocaram o detetor sobre um aquecedor e verificaram o seu comportamento. Deste modo, observámos que, enquanto o aquecedor estava desligado, o detetor permanecia parado, mas quando ligámos o mesmo e esperando alguns minutos, o objeto começava a rodar. Com estas observações, descobrimos que quando um aquecedor está ligado existem correntes de ar verticais, porque este liberta calor.

Para a segunda experiência, colocámos água dentro de uma tina e marcámos o nível da água. De seguida, colocámos um copo dentro de água e enchemo-lo, verificando, deste modo, que o nível da água descia. Na fase seguinte, virámos o copo na posição vertical, com a abertura para baixo, e observámos que o nível da água subia, pois o ar que se encontrava dentro do copo ocupava espaço, não deixando que a água entrasse para dentro deste. Para verificar se reconhecíamos a existência do ar, elevámos o copo, sem o retirar completamente da água. Com este procedimento, observámos que o ar que existia dentro do copo exerceu força sobre a água, “puxando-a” para dentro do mesmo, fazendo com que o nível da água da tina diminuísse. Portanto, concluímos que o ar exerce força sobre as superfícies dos objetos e materiais que estejam abaixo dele, ou seja, pressiona essas superfícies.

Estes conceitos seriam mais difíceis de apresentar aos alunos apenas com conteúdos expositivos, sendo por isso essencial o impulso do professor na busca de estratégias que levem os alunos a terem interesse e motivação pelos diversos fenómenos naturais.

Portanto, a realização de experiências de aprendizagem de carácter prático são consideradas importantes para as crianças, pois permitem o seu envolvimento físico com o mundo exterior, facilitando o desenvolvimento do próprio pensamento (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, e Rodrigues, 2006). Contudo, não é apenas através da manipulação dos objetos e materiais que os alunos aprendem, mas sim também, a necessidade de “questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas [...] para que uma atividade prática possa criar na criança o desafio intelectual” (Martins, et al., 2006). Deste modo, facilita o interesse em compreender os conceitos, pensando de forma crítica e criativa, relacionando evidências e explicações, confrontando diferentes perspetivas de interpretação científica.

Com a realização destas experiências, os alunos foram sempre incentivados a fazer o registo das suas observações, de forma a ser inculcado um método de trabalho e de observação diferente. Como afirma Afonso (2008, p. 21), “o trabalho experimental pode desenvolver capacidades críticas e analíticas necessárias para interpretar dados e avaliar a sua pertinência e validade.”

Ao executar estas tarefas práticas, verificam-se nos alunos elevados níveis de concentração, interesse e motivação, o que facilita a compreensão dos conceitos abordados. Sá (1994, p. 26) refere que “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem”. Assim, realizar experiências é um método de descoberta que promove aprendizagens centradas na ação e na reflexão da própria ação.

Em suma, a ciência experimental é essencial para o aluno construir e desenvolver o seu próprio conhecimento, as suas capacidades e atitudes, hábitos de pensamento e ainda criar rotinas de pesquisa. Considero também que é importante o professor modificar os seus métodos de ensino, de acordo com o desenvolvimento dos alunos e realizar, cada vez mais, experiências práticas para que estes percebam melhor os conceitos abordados. Com a realização destas experiências, senti que foi muito mais fácil para mim abordar estes conteúdos desta forma do que teria sido se simplesmente os tivesse abordado de forma teórica.

5. Caminhando em busca da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares

A experiência-chave “Caminhando em busca da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares” foi pensada pelo facto de ser um ponto da nossa avaliação, ou seja, nas nossas práticas pedagógicas tínhamos que estabelecer a interligação entre todas as disciplinas. Além disso, esta metodologia é essencial nas práticas de um professor, para que o aluno não adquira conhecimentos estanques, mas sim articulados entre si.

A interdisciplinaridade é considerada a articulação que existe entre as diferentes disciplinas, para que o aluno obtenha um conhecimento global e não fragmentado. Como indica Piaget (1978, citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1993, p. 10) é considerada “um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. Portanto, esta metodologia é essencial à eficácia do ensino-aprendizagem e deve ser aplicada sempre e de forma natural.

A interdisciplinaridade garante a construção do conhecimento de maneira global, rompendo a estrutura de cada disciplina e construindo uma nova e comum a todas elas. Neste sentido, é importante os professores incentivarem os alunos a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas áreas curriculares. Se o ensino for baseado na interdisciplinaridade, os alunos ficarão mais capacitados a resolver problemas que transcendem os limites de uma determinada disciplina (Santomé, 1998).

Ao longo das minhas práticas pedagógicas deparei-me com este obstáculo, a interdisciplinaridade. Planificar todas as aulas procurando

interligar as diferentes áreas curriculares não é uma tarefa fácil, pois exige prática, empenho e alguma pesquisa para adequar as estratégias às necessidades das crianças. Mas com o decorrer do estágio, este obstáculo foi sendo ultrapassado e tornou-se cada vez mais natural a inclusão destas interligações nas minhas planificações. Contudo, senti por vezes mais dificuldades no planeamento de umas aulas do que em outras, dependendo do tema que me era atribuído.

Neste sentido, a aula que considerei mais fácil de planificar, procurando articular todas as áreas curriculares, foi a do dia 16 de janeiro (apêndice 9). Neste dia comecei por realizar, novamente, uma experiência sobre o “ar”, pois o manual de Estudo do Meio apresenta diversas tarefas para abordar as diferentes características deste tema.

No fim da tarefa prática, perguntei aos alunos quais foram as ações realizadas na experiência, porque no dia anterior tinham aprendido que as palavras que indicam uma ação são designadas por verbos. Depois da identificação de todas as ações realizadas forneci, a cada aluno, uma ficha sobre os verbos contendo ações que eles executaram na experiência. Nesta ficha tinham exercícios como: ligar expressões de modo a formar frases completas, de acordo com o que fizeram na experiência; sublinhar nas frases os verbos a uma cor e os nomes a outra e por último, tinham de ligar as expressões (ontem, hoje, e amanhã) às frases correspondentes.

Para a área de Matemática, tinha como objetivo trabalhar a “representação e tratamento de dados”, e para isso realizou-se uma pesquisa acerca da opinião dos alunos, procurando saber qual a experiência que mais gostaram. Na realização desta tarefa, foram escolhidas quatro experiências efetuadas ao longo do nosso estágio,

sendo que cada uma tratava de uma característica do ar, nomeadamente, reconhecer a existência do ar, verificar se o ar tem peso, se existe correntes de ar verticais e se o ar ocupa espaço. Com os dados da pesquisa, realizaram uma tabela e o respetivo gráfico.

Assim, ao abordar um tema de Estudo do Meio, neste caso o “ar”, através da realização de uma experiência, podem-se trabalhar diferentes áreas curriculares, permitindo que os alunos as relacionem e possibilitando, deste modo, uma aprendizagem significativa.

Os professores devem planificar sempre as suas aulas, promovendo experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares. Ao planear as minhas aulas, recorrendo a esta metodologia, pude verificar que os alunos não sentem a quebra entre as disciplinas e deste modo, têm mais facilidade em relacionar os conteúdos.

No entanto, tal como referi anteriormente, nem sempre foi fácil fazer esta interligação, pois tive muitas vezes a necessidade de recorrer a outros recursos, nomeadamente a textos de outros livros e pesquisas de atividades dinâmicas, para poder relacioná-las com o tema abordado. Esta pesquisa permitiu-me obter uma certa experiência e um determinado saber em relação a esta metodologia, tornando-se cada vez mais importante nas minhas práticas. Contudo, a interdisciplinaridade não é muito utilizada pelos professores, pois estes orientam-se demasiado pelos manuais preocupando-se, simplesmente, em resolver as atividades deles e nem sempre relacionam um determinado conteúdo com as diferentes áreas disciplinares, como talvez poderia ser possível fazer.

Deste modo, considero necessário criar experiências de aprendizagem que permitam aos alunos explorar um certo conteúdo, relacionando e

englobando as diferentes áreas disciplinares. Através da interligação das diversas disciplinas curriculares os alunos aprendem a relacionar conteúdos, de forma a não adquirirem conhecimentos estanques. Para que isto aconteça, é necessário o professor planear as suas aulas de forma a relacionar um conhecimento com as diferentes áreas de conteúdo. Quando é criado um ensino ou um processo de ensino, baseado no conceito da interdisciplinaridade e desenvolvido em função da mesma, este proporciona uma aprendizagem rica e estruturada.

6. Os materiais didáticos no ensino da matemática – investigação

A experiência-chave desenvolvida neste ponto é relativa à investigação. Esta componente investigativa revela-se importante para a prática educativa neste nível de ensino, sendo apoiada por dados recolhidos ao longo da prática no estágio. Neste ponto, apresentam-se a problemática do estudo, o seu contexto teórico, as metodologias utilizadas, bem como as conclusões e a sua análise.

6.1 Problemática

Ao longo da minha fase de observação, verifiquei que a professora cooperante usava frequentemente os materiais multibásicos para a introdução de um número, bem como para efetuar operações aritméticas. Perante este facto, tive a oportunidade de analisar que as crianças desta turma, quando estão em contacto com os materiais didáticos, se mostram mais motivadas e entusiasmadas nas tarefas que estão a realizar.

Assim, a minha investigação incidirá fundamentalmente na seguinte questão: “Será que os materiais multibásicos podem facilitar a aprendizagem do sentido das operações e dos algoritmos respetivos e ajudar na abordagem e resolução de situações-problema?” Este tema surgiu pelo facto de muitos dos professores considerarem que os alunos têm muitas dificuldades nesta área disciplinar. Portanto, é necessário que estes adequem as suas práticas às necessidades das crianças.

De acordo com a problemática do estudo e atendendo ao facto de que este se desenvolve durante o processo de estágio, tive a necessidade de seleccionar 12 crianças, de acordo com os níveis de desempenho em que

se encontravam: das crianças com classificação de SMB e SB selecionei aleatoriamente duas; com S, seis e, por último, com SP duas, as únicas classificadas neste nível. Esta seleção foi feita através das notas que estes alunos obtiveram nas fichas de avaliação de matemática, mas também das observações que realizei quando lecionava a área de matemática, pois percebi algumas das suas dificuldades nomeadamente ao efetuarem operações aritméticas.

Este trabalho de investigação tem como objeto de estudo, o papel que o material multibásico pode desempenhar na aprendizagem do sentido das operações e algoritmos respetivos e na resolução de situações-problema por esse grupo de crianças (Estudo de caso). Merriam (1988) refere que o estudo de caso consiste numa observação aprofundada de um determinado contexto e ou indivíduo, de uma única fonte documental ou de um acontecimento específico (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido, este estudo consiste em observar o impacto que estes materiais têm nestes 12 alunos, quando estes resolvem operações aritméticas.

6.2 Quadro teórico – conceptual

6.2.1 Materiais didáticos

A matemática é considerada por muitos professores uma área de conteúdo difícil, para alguns alunos. Desta forma, para combater estas dificuldades, é fundamental que os professores adequem as suas práticas pedagógicas aos alunos. Tal como refere Serrazina (2002, p. 10) “O professor é o elemento-chave na mudança, porque tem um papel essencial no ambiente que se vive na sala de aula, pelo que a sua formação joga um papel crucial”. Assim, uma das formas de promover

diferentes experiências de aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e participativas, é através do uso de diferentes materiais didáticos, que podem apoiar o professor enquanto leciona. No entanto, este, antes de os levar para a sala de aula, necessita de os explorar e de conhecer exatamente as suas potencialidades, no sentido de os poder usar corretamente.

Os materiais didáticos utilizados para o ensino da matemática, como por exemplo, o ábaco e o multibásico são materiais manipuláveis e podem ser usados de forma a permitir, aos alunos, entenderem melhor as atividades que são desenvolvidas na sala de aula. Com o uso destes recursos, os alunos poderão entender com mais facilidade os números, as maneiras de os representar e as relações que se estabelecem entre eles (Alsina, 2004). A mesma autora refere ainda que, o uso sistemático destes materiais ajuda os alunos a compreenderem o significado das operações numéricas, bem como as relações que existem entre essas operações.

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico considera a utilização de materiais como um recurso privilegiado e essencial que os alunos devem usar com frequência:

“Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos. Naturalmente, o essencial é a natureza da actividade intelectual dos alunos, constituindo a utilização de materiais um meio e não um fim.” (DEB, 2001, p.71).

Portanto, é necessário que o professor dê oportunidade aos alunos de utilizarem os diversos recursos didáticos que têm ao seu dispor, para que estes desenvolvam processos psicológicos básicos, necessários à aprendizagem matemática, tais como “a atenção, a concentração, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a procura de estratégias.” (Alsina, 2004, p. 7).

6.2.2 Material multibásico – MAB

O material multibásico, vulgarmente designado por MAB (Multibase Arithmetic Blocks), foi o recurso utilizado para o presente estudo. Este material é considerado um dos mais adequados para a aquisição de competências numéricas (Alsina, 2004), pois os cubos (que habitualmente representam as unidades), as barras (as dezenas), as placas (as centenas) e os cubos de dez placas (os milhares), que constituem este material, são úteis para introduzir e praticar as operações aritméticas e, deste modo facilitar a resolução de situações-problema.

É útil ensinar o aluno a trabalhar com materiais didáticos, como é o caso do multibásico, pois este permite-lhe libertar-se das tarefas repetitivas e a sua atenção poderá centrar-se no problema propriamente dito. Além disso, o uso destes materiais permitirá diversificar estratégias de resolução, aumentando muitíssimo o campo de resolução de situações-problema. O aluno, ao ter oportunidade de realizar o exercício simulando a situação com material multibásico, poderá evidenciar a existência de determinadas relações entre os diferentes dados e condicionantes, que passariam despercebidas se não o usasse (Lopes, Bernardes, Loureiro, Varandas, Oliveira, Delgado, Bastos e Graça, 1992).

6.2.3 A utilização e a não utilização dos materiais nas minhas práticas

Ao longo das minhas práticas, tive a oportunidade de abordar alguns conceitos já introduzidos anteriormente, tais como adição com transporte, subtração com empréstimo e sem empréstimo.

Para trabalhar estes conceitos, foi proposta a resolução de exercícios, para os quais os alunos poderiam ou não ter o apoio do material multibásico. Fui observando que, quando os alunos só utilizavam papel e lápis na resolução dos exercícios, eles tinham mais dificuldade em compreender o valor posicional dos algarismos que compõem um número, bem como o seu sentido ao efetuar operações. No entanto, quando realizava este tipo de tarefas, mas com o uso do material, dando-lhes a oportunidade de manipulá-lo, eles compreendiam melhor o valor posicional dos algarismos que compõem um número, facilitando a resolução do problema. Por isso, nas minhas práticas, achei fundamental, abordar estes conceitos/procedimentos sempre com o apoio do multibásico, pois este é essencial não só na introdução de um conceito/procedimento, como também na sua consolidação.

Desta forma, não só a revisão da literatura da especialidade (referida em 6.2.1) como na minha própria experiência em sala de aula levaram-me a formular a seguinte hipótese: o material multibásico ajuda os alunos na aprendizagem do sentido das operações e dos algoritmos respetivos, na abordagem e resolução de situações-problema e a desenvolver o seu próprio raciocínio.

Para observar as reações dos 12 alunos perante o material multibásico e desta forma provar que este recurso os ajuda a compreender alguns

conceitos matemáticos, tive a necessidade de implementar duas fichas de trabalho.

6.3 Quadro metodológico

Esta investigação trata-se de um Estudo de caso que envolve 12 crianças do 2.º ano de escolaridade. A escolha destas crianças foi aleatória em cada nível, como já foi referido no ponto 6.1.

Com esta investigação procurou-se perceber qual o papel que o material multibásico pode desempenhar na aprendizagem do sentido das operações e dos algoritmos respetivos, bem como ajudar na abordagem e resolução de situações-problema. Para tal, foram utilizados dois instrumentos para a recolha de dados: duas fichas de matemática (uma para realizar sem o uso do material multibásico e a outra recorrendo ao uso deste) e uma entrevista.

A primeira ficha é composta por 7 exercícios (apêndice 10): 1.1, 1.2, 1., 2a, envolvem operações de adição com transporte; 1.3, 3, operações de subtração com empréstimo e a 2b, operações de subtração sem empréstimo (apêndice 12). Antes de a começarem a realizar, foram explicados os exercícios aos alunos. As tarefas apresentadas nessa ficha já faziam parte de conteúdos dados anteriormente. No dia seguinte, antes da realização da segunda ficha (apêndice 11), corriji os exercícios da ficha anterior, utilizando os materiais multibásicos. Esta tem exatamente a mesma estrutura da anterior, tendo sido alterados simplesmente os valores das operações.

Seguidamente, entreguei os materiais aos 12 alunos para resolverem a segunda ficha com o seu apoio. Através dos resultados obtidos, foi

possível verificar o impacto dos materiais nos 12 alunos e, deste modo, tirar ilações, fazendo uma análise do número de alunos que obtiveram respostas certas nas fichas.

Em relação à entrevista, esta foi realizada à professora cooperante com o intuito de recolher a sua opinião acerca do uso de materiais didáticos no ensino da matemática. Este instrumento, segundo Moser e Katon (1971, citado por Bell, 1997, p. 137), constitui “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem como objetivo extrair determinada informação do entrevistado”, permitindo ao entrevistador recolher a informação desejada para o seu estudo.

Neste sentido, esta investigação apresenta uma natureza qualitativa porque através da realização e posterior correção das duas fichas de matemática, foi possível fazer uma análise do número de respostas corretas e incorretas dadas pelos alunos, bem como das suas reações perante o uso do material multibásico. Foi ainda utilizado outro instrumento para a conclusão deste estudo, a entrevista à professora cooperante, cujas respostas permitiram recolher e analisar os dados sobre a sua opinião relativamente aos materiais didáticos e ao seu uso na sala de aula. Também durante a minha fase de observação tive oportunidade de analisar o uso que esta docente deu a estes materiais, a forma como esta os empregou e a motivação que os alunos mostraram quando trabalharam com eles. Portanto, a investigação qualitativa é considerada descritiva, pois os investigadores devem analisar e descrever os dados recolhidos das entrevistas, das observações realizadas, respeitando sempre a forma como foram registados ou transcritos (Carmo e Ferreira, 1998).

6.4. Apresentação e análise dos dados

A análise de dados é uma “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação” (Berelson 1952,1968, citado por Carmo e Ferreira, 1998).

Para responder à questão “Será que os materiais multibásicos podem facilitar a aprendizagem do sentido das operações e algoritmos respetivos e ajudar na abordagem e resolução de situações-problema?”, envolvendo adição com transporte, subtração com empréstimo e subtração sem empréstimo, analisar-se-á os resultados obtidos pelos 12 alunos, nas fichas de matemática. Para este estudo, serão também analisadas as respostas dadas na entrevista pela professora cooperante, na qual esta deu a sua opinião sobre os materiais didáticos.

6.4.1 Resultados da realização de duas fichas de matemática

No gráfico 3, estão apresentados os resultados obtidos pelos alunos, nas fichas de matemática, sem o auxílio do material multibásico para a sua realização.

Neste gráfico, destacam-se os exercícios 1.3 e o 3 (correspondentes a operações de subtração com empréstimo), pois os 12 alunos erraram a sua solução. Assim, estes dados permitem-nos colocar a hipótese que esta amostra de alunos tem mais dificuldades em resolver exercícios de matemática que englobam operações de subtração com empréstimo, do que exercícios que englobem outras operações. Mostra também que todos acertaram a pergunta 2a, a qual, apesar de envolver adição com

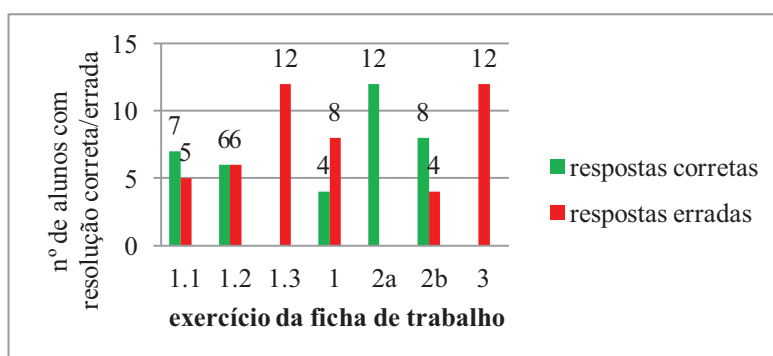
transporte, apresenta números mais pequenos, logo parecem ter mais facilidade em calculá-los.

Em relação ao exercício 1, oito alunos erraram, ou seja, a maioria dos alunos estudados. Este resultado pode dever-se ao facto destas crianças ainda terem alguma dificuldade em realizar operações envolvendo adição com transporte e contendo números elevados. Contrariamente, na questão 2b a maioria (8 alunos) acertou, uma vez que se trata de uma operação de subtração sem empréstimo.

No entanto, quando estavam a realizar as situações-problema, muitos destes 12 alunos pediram-me para ir em seu auxílio pois não entendiam que conta é que tinham de fazer, demonstrando dificuldade em interpretar o que dizia o problema.

De um modo geral, podemos verificar que os 12 alunos, seja qual for o nível de desempenho (SMB, SB, S ou SP) (apêndice 12), apresentam as mesmas dificuldades e para as poderem ultrapassar mais facilmente, é necessário usar estratégias, como por exemplo, a utilização do material multibásico.

Gráfico 3. Resultados da ficha de trabalho de matemática sem o uso do material multibásico.



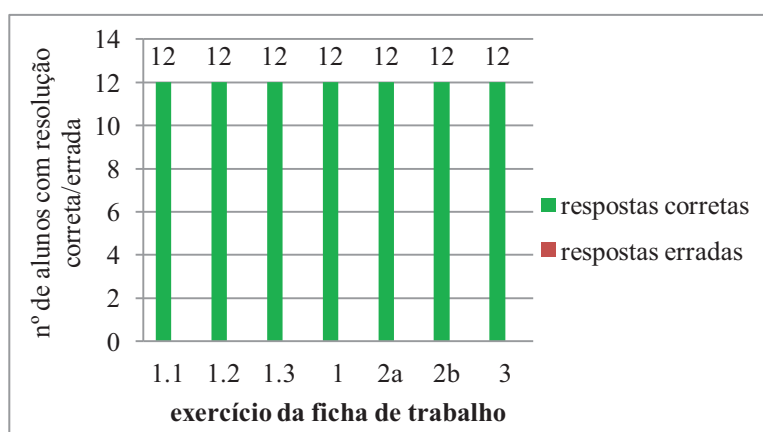
No gráfico 4, apresentado seguidamente, evidencia os resultados obtidos pelos alunos, na ficha de matemática, realizada com o apoio do material multibásico. Antes de a começarem a realizar, corriji os exercícios da ficha anterior, em que tiveram mais dificuldade, utilizando os materiais multibásicos. Posto isto, ao referir que a segunda ficha ia ser realizada com o apoio do material multibásico estes 12 alunos ficaram muitíssimo motivados, pois iam poder mexer neles para resolver as tarefas. Pela experiência da professora, esta considera que estes recursos são uteis para estes alunos ajudando-os a desenvolver o seu próprio raciocínio.

Como mostra o gráfico 4, verifica-se que todos os alunos acertaram todos os exercícios com a ajuda do material multibásico (apêndice 13). Na resolução dos mesmos, fui observando como os alunos usavam os materiais. Alguns esquematizavam, no exercício, a operação com desenhos do material (apêndice 14), fazendo as devidas substituições, até chegar ao resultado pretendido. Como já referi anteriormente, os 12 alunos tiveram mais dificuldade nas operações de subtração com empréstimo. Então, como estratégia, alguns representavam o primeiro número da operação com o multibásico e a essa representação tiravam o segundo número e assim, verifiquei que numa fase inicial esta estratégia é eficaz (apêndice 14, exercício 1.3). Simultaneamente, também fui ajudando a manusear os materiais pois, normalmente, quando introduzíamos alguns números novos, utilizávamos estes materiais, tanto a professora como as estagiárias de uma forma mais simples, ou seja, para operações de adição e subtração mais básicas.

Ao terem ao seu dispor estes recursos, torna-se mais fácil para eles entenderem os números, as diferentes formas de os representar (desenhos como eles próprios fizeram) e as relações que estabelecem entre eles.

Além destas fichas foram introduzidos outros números tanto por mim como pelas minhas colegas de estágio. Para esta abordagem utilizávamos sempre o material múltibásico, porque os alunos ao visualizarem o material empenhavam-se mais, mostravam-se mais motivados e interessados. Sempre que o utilizávamos fazíamos uma pequena exploração sobre o material, como por exemplo, “o que representa um cubinho?”, “Quantas dezenas têm uma placa?”, entre outras. E observei que eles respondem mais facilmente a estas perguntas visualizando o material do que sem ele. Depois para trabalhar os números e perceberem o valor posicional de cada algarismo eram feitas perguntas, como por exemplo: “qual o algarismo das unidades?”, “Quantas centenas têm?”, “Se tirar duas dezenas qual o número que obtenho?”, entre outras questões.

Gráfico 4. Resultados da ficha de trabalho de matemática com o uso do material.



6.4.2 Entrevista à professora cooperante

A realização desta entrevista permitiu-me ter uma visão da opinião da professora cooperante, relativamente ao uso dos materiais didáticos, nas aulas de matemática, nomeadamente, ao multibásico (apêndice 15).

Com algumas das questões, pretendia auscultar a opinião da professora sobre as diferentes funções que este material pode desempenhar no ensino da matemática. As funcionalidades mencionadas foram: o seu uso facilita a aprendizagem de conceitos matemáticos; permite compreender melhor o valor posicional dos algarismos, possibilitando deste modo que os alunos não percam o sentido do número quando estão a realizar as operações, bem como na resolução de situações-problema; ajuda a desenvolver o cálculo mental e tornam as aulas mais atrativas.

Esta docente refere também que o uso destes materiais é necessário, tanto para a introdução dos números como para a consolidação destes. Refere também que nem todos os alunos têm os mesmos níveis de desempenho (uns aprendem mais facilmente do que outros). Uns só precisam de usar os materiais uma vez e percebem logo o raciocínio, enquanto que outros precisam deste material para desenvolvê-lo.

Tendo em conta a minha observação das práticas da professora e esta entrevista, posso concluir que esta docente não dispensa este material nas suas intervenções. Aliás, à questão colocada na aula, “Usa sempre os materiais na introdução de números?”, a professora respondeu: “ Não consigo introduzir um número sem usar o material multibásico ou o ábaco”.

Portanto, para esta docente e no contexto específico desta sala de aula, o material multibásico é indispensável no ensino da matemática, por ser um facilitador para as aprendizagens de alguns conceitos matemáticos.

6.5 Conclusão

O principal objetivo do professor é conseguir que os alunos aprendam a gostar de matemática. Por este facto, cabe a este profissional de educação proporcionar experiências de aprendizagem dinâmicas, tornando as crianças mais ativas e motivadas a aprender. Uma das formas de o conseguir consiste em implementar estratégias envolvendo a utilização dos materiais didáticos. Como refere o Ministério da Educação (2004), os materiais didáticos permitem a construção de certos conceitos.

Desta forma, tanto eu como as minhas colegas de estágio, sempre que possível, utilizávamos o material multibásico para representar os números. Esta estratégia tornava as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos e também era um apoio para nós, ajudando-nos a transmitir os conceitos.

Uma das experiências onde usei este material foi na introdução do número 300. Primeiro realizei uma abordagem ao material perguntando aos alunos: “Quantas barras têm uma placa?” “Quantas dezenas têm uma placa?”, “Qual o material que representa as unidades?”, entre outras questões. Posteriormente, através do número 299 (aprendido anteriormente) foi perguntado aos alunos como é que chegaríamos ao número 300. Estes com o auxílio do material responderam acrescentando “um cubinho”. De seguida, com o apoio do material perguntava, por exemplo: “quantas dezenas têm o número 300?”, “Qual o algarismo que representa as unidades?”, “Se juntar duas dezenas qual o algarismo que obtemos?”, entre outras questões. Até porque à medida, que ia colocando estas questões percebi que o material os ajudava a responder, porque quando voltei a abordar o número e a fazer exatamente as mesmas

perguntas, mas sem a utilização do material, apresentavam mais dificuldades em responder.

Tanto na resolução das fichas referidas no ponto 6.3, como em algumas situações de aula, como é o caso da referida anteriormente, onde foram abordados alguns números, verifiquei que os alunos quando usavam papel e lápis na resolução dos exercícios tinham mais dificuldade em compreender o valor posicional dos algarismos, bem como na resolução de problemas envolvendo operações aritméticas. Estas dificuldades eram visíveis nos 12 alunos com diferentes níveis de desempenho, ou seja, observei que nem sempre os bons alunos conseguem responder sem ter um apoio. No entanto, quando era dado a oportunidade de manipularem o material multibásico para a resolução destas tarefas, os alunos entendiam com mais facilidade os números, as suas representações e as relações que existem entre eles.

De acordo com os resultados do gráfico 3 posso concluir que os 12 alunos estudados apresentam algumas dificuldades na compreensão e resolução de operações de subtração com empréstimo (exercício 1.3 e 3). No entanto, verifica-se pelos resultados do gráfico 4 que quando lhes é dado a possibilidade de efetuarem as operações com o material multibásico, estes conseguem resolver os problemas com mais facilidade. É o caso do P.G., quando este aluno estava a esquematizar os desenhos no próprio exercício referiu que assim era mais fácil, pois ia riscando ou substituindo as placas por barras ou vice-versa, entre outras substituições até chegar ao resultado pretendido. Esta estratégia foi utilizada por mim quando corriji os exercícios da primeira ficha e depois na realização da segunda ficha, por todos os alunos, tornando mais fácil para eles, nesta fase inicial.

No gráfico 3, também se verifica que os alunos estudados apresentam algumas dificuldades em realizar operações envolvendo adição com transporte e contendo números elevados (exercício 1.), ao contrário do que aconteceu quando as operações continham números mais pequenos.

Através dos resultados do gráfico 4, comprovo que os alunos estudados quando têm ao seu dispor o material multibásico entendem mais facilmente os números, as diferentes formas de os representar e as relações que estabelecem entre eles. Na entrevista, a professora cooperante refere que o uso destes recursos no 1.º Ciclo ajudam os alunos: “a compreender melhor o valor posicional dos algarismos que compõem um número, a não perderem o sentido do número quando estão a realizar operações, ajuda-os a compreender a razoabilidade dos resultados de uma situação problemática e desenvolve o cálculo mental.”

Neste sentido, termino esta investigação com a resposta à pergunta inicial, “Será que os materiais multibásicos podem facilitar a aprendizagem do sentido das operações e dos algoritmos respetivos e ajudar na abordagem e resolução de situações-problema?”. Com as minhas observações e dados recolhidos concluo que, estes 12 alunos ao terem ao seu dispor o material multibásico para ajudá-los, numa fase inicial, a efetuar operações aritméticas e situações-problema compreendem, com maior facilidade, o valor posicional de cada número e o seu sentido quando estão a realizar operações. Através da manipulação deste, têm a possibilidade de visualizar as substituições necessárias para chegar ao resultado correto, bem como desenvolverem o seu cálculo mental. Além disso, o facto de o manipularem facilita a motivação e permite uma melhor aprendizagem.

Este material é um bom instrumento para iniciar certos conceitos e para os consolidar. Por este facto, é necessário o professor tê-lo sempre disponível para os alunos que necessitem dele para construir o seu raciocínio. Como a professora refere, o material didático “É sem dúvida um facilitador para o aluno, no entanto, também ajuda o professor a transmitir os conceitos”.

Por fim, é de extrema importância salientar o facto de em todas as semanas serem atribuídos temas às estagiárias para as suas intervenções. Por este motivo não foi possível estar sempre a abordar este tema da minha investigação, pois havia outros conteúdos que tinham que ser lecionados. Portanto, as observações que pude fazer ao impacto que o material multibásico tem nestes 12 alunos não foram muitas. No entanto, considero que foi mais fácil quando implementei as duas fichas, pois pude acompanhar mais individualmente cada aluno (dos 12 alunos) e observar a forma como usavam o material para responder às questões, ao contrário do que acontecia quando abordava números e operações com o uso do material para os 24 alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos estágios profissionalizantes nos contextos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB existiram diversos aspetos que contribuíram para o meu desenvolvimento ao nível pessoal e profissional. Estes estágios permitiram-me vivenciar na prática, a experiência de ser educadora/professora, dispondo de conhecimentos, atitudes, capacidades e competências. Deste meu longo caminho de aprendizagens, o percurso pelo Pré-escolar e 1.º CEB, foi a fase mais ansiada por mim, pois permitiu-me viver momentos e experiências significativas, potenciando o meu crescimento profissional.

Como estagiária vivenciei alguns momentos de tensão, receando que as minhas práticas não fossem as mais adequadas nestes dois contextos. No entanto, considero que ao longo destes dois estágios evolui e tornei-me mais confiante nas minhas intervenções. Deste modo, pode-se afirmar que a prática pedagógica contribui para que a estagiária possa desenvolver competências necessárias para o futuro desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Para aquisição destas competências contribuíram diversos fatores, sendo a **Primeira e Segunda Caminhada** um deles. A identificação e a observação dos dois contextos educativos, as características do grupo e turma e as diferentes fases de ambos os estágios, consistem numa contextualização geral sobre o que foi vivido.

A observação tornou-se um elemento crucial para depois poder intervir. É importante observar o grupo ou cada criança, individualmente, no sentido de conhecer os seus interesses, capacidades e limitações. Por sua vez, a observação dos contextos educativos permite perceber os hábitos, as rotinas e conhecer as pessoas que os constituem. Ao longo destes dois

estágios, pude perceber que esta fase é essencial para a compreensão e avaliação, tanto das práticas, como das crianças.

Também a planificação foi fundamental para a orientação das minhas intervenções. Inicialmente, esta foi um pouco difícil, pois exigia um bom conhecimento do grupo e de cada criança, em particular. Foi pertinente perceber as suas capacidades e interesses, para lhes proporcionar experiências significativas, procurando elaborar uma planificação mais ajustada e conducente ao sucesso da intervenção. A participação da educadora/professora também foi essencial para a elaboração das planificações, pois estas davam ideias e sugestões para as melhorar.

Durante as minhas intervenções pude perceber que nem sempre as atividades proporcionadas às crianças foram motivadoras, mas só após a sua aplicação pude refletir sobre o que poderia ter sido alterado para as melhorar e também arranjar estratégias, no sentido de se tornarem mais motivadoras para as crianças. Assim, o educador/professor tem de observar, avaliar e refletir sobre as suas práticas, para perceber o que é necessário reformular para as melhorar.

Ao caminhar: vi, aprendi e vivi, consistiu na análise critico-reflexiva sobre seis experiências-chave relativas a aspetos valorizados ao longo destes dois caminhos diferentes.

Na Educação Pré-escolar deparei-me com uma organização de espaço diferente do que estava habituada a encontrar, designada por sistema de rotatividade de salas. Ao início, este sistema pareceu-me um pouco confuso, porque os meus estágios, que decorreram durante a licenciatura, cada grupo tinha uma única sala, na qual era proporcionada qualquer experiência de aprendizagem. No entanto, neste caso, os três grupos de

crianças rodavam entre as três salas diferentes e em cada uma delas eram proporcionadas atividades diferentes. Este modo de organização tornou-se um desafio no que diz respeito às planificações. Por vezes, existia a dificuldade de perceber se conseguíamos fazer uma determinada atividade na sala correspondente e, se esta ia ao encontro das competências e necessidades das crianças. Contudo, este sistema proporciona aos grupos um maior convívio, a partilha de trabalhos, de ideias, novos temas de conversa, mas também mais espaço na sala. O facto de existir mais espaço permite que nem todas as crianças estejam a fazer o mesmo, tendo deste modo oportunidade de variar as experiências de aprendizagem e ainda poder circular e brincar à vontade pela sala.

Ao longo do estágio de Educação Pré-escolar, foi proposta a utilização de um instrumento, o SAC, que me possibilitou conhecer melhor as crianças. Como era um instrumento novo, no desenvolvimento das minhas práticas como estagiária, antes da sua utilização efetuei algumas leituras sobre o mesmo. O uso do SAC revelou-se bastante importante, pois possibilitou a realização de uma avaliação geral do grupo em determinada situação, através da observação e registo dos níveis de implicação e bem-estar. Através deste instrumento, também foi possível fazer uma análise do ambiente educativo, verificando se tudo o que rodeia a criança é do seu interesse. Assim, este instrumento permitiu-me fazer uma análise geral de todo o grupo e do contexto educativo, refletindo sobre possíveis alterações nos mesmos.

Na Educação Pré-escolar, não foi possível verificar a relação entre Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, porque o primeiro estágio foi realizado num grupo de três anos. No entanto, achei importante referenciar a relação entre estas duas profissionais de

educação, baseando-me na revisão da literatura, porque é necessário existir uma articulação entre ambas para que as aprendizagens das crianças sejam valorizadas. Considero a relação entre educador/a/professor/a fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, pois valorizando as suas aprendizagens, permite que não existam repetições no processo de ensino, evitando, deste modo, a desmotivação e desinteresse.

Ao longo do estágio do Ensino do 1.º CEB, foi possível realizar atividades práticas, nomeadamente experiências sobre o “ar”. Considero que foi muito mais fácil transmitir aos alunos algumas características do ar através de experiências, do que simplesmente através de conteúdos expositivos. Estas experiências de aprendizagem são essenciais para o aluno construir e desenvolver o seu próprio conhecimento porque este aprende a fazer e a pensar no que está a fazer. Além disto, para desenvolver o interesse e motivação das crianças é necessário que o professor modifique os seus métodos de ensino, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas.

A interdisciplinaridade entre as áreas curriculares também foi para mim um desafio. Esta metodologia nem sempre foi fácil, pois exige prática, pesquisa e empenho por parte do professor. No entanto, é essencial nas práticas, para que os alunos não adquiram conhecimentos fragmentados, mas sim articulados entre si. No decorrer das minhas práticas, este obstáculo foi sendo ultrapassado e a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares tornou-se cada vez mais natural na realização das minhas planificações.

A investigação “Será que os materiais multibásicos podem facilitar a aprendizagem do sentido das operações e dos algoritmos respetivos e ajudar na abordagem e resolução de situações-problema?” foi outro desafio durante o estágio do 1.º CEB. Considero um tema importante, pois torna-se cada vez mais pertinente que os professores enriqueçam as suas práticas, usando para isso diversos materiais didáticos. O uso destes recursos favorece as aprendizagens das crianças, promovendo aulas mais ativas e dinâmicas.

Ao finalizar todo este percurso de aprendizagens, apercebo-me que ainda tenho muito para aprender. Este processo permitiu-me compreender que a profissão, quer de Educadora de Infância, quer de Professora do 1.º CEB, exige muito empenho e trabalho.

Ao longo das minhas experiências percebi que as crianças são o centro da questão e por este motivo, devo sempre pensar nelas e proporcionar aprendizagens que partam delas. Para além disso, concluo que o sucesso das aprendizagens das crianças não depende apenas delas, mas também da utilização de práticas adequadas por parte dos/as educadores/as/professores/as. Por isso, depende de nós sermos os principais catalisadores das aprendizagens das “nossas” crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto Editora. Porto.
- Alonso, L., e Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Almedina. Coimbra.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico- manipulativos - Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora. Porto.
- Balancho, M. J., e Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. 2.ª edição, Texto Editora. Lisboa.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação - Trajectos*. Gradiva. Lisboa.
- Beraza, M. Z. (2000). *O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino*. In F. (. Trillo, *Atitudes e Valores no Ensino* (pp. 19-97). Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. Porto.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias Da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Costa, J. A., Andrade, A. I., Mendes, A. N., e Costa, N. (2004). *Gestão Curricular - percursos de investigação*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Cunha, A.C (2008). *Ser Professor: bases de uma sistematização*. Casa do Professor. Braga.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes*. 1.ª edição, Pergaminho. Cascais.
- Damas, M. J., e Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina. Coimbra.

- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.
- Formozinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção Social da Moralidade*. 1.^a edição, Texto Editora. Lisboa.
- Galvão, C. (1996). *Estágio Pedagógico - Cooperação na Formação*. Revista de Educação, 11, pp. 71-87.
- Katz, L., e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J., Delgado, M. J., Bastos, R. e Graça, T. (1992). *Atividades matemáticas na sala de aula*. 2.^a edição, Texto Editora. Lisboa.
- Marcano, B. T. (1999). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. 2.^a Edição, Ediciones de la Torre. Madrid.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., e Rodrigues, A. V. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. 1.^a edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed Editora. Porto Alegre

- Nabuco, M. E. (1992). *Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico*. Revista do Instituto de Inovação Educacional , Volume: 5 (n.º1): pp. 81-87.
- Nóvoa, A.(org.), Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Cavaco, M. H., e Woods, P. (1995). *Profissão Professor* (pp. 93-124) . 2.ª edição, Porto Editora. Porto.
- Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime). Lisboa.
- Oliveira, V. B. (Org.); Antunha, E. G.; Pérez-Ramos, A. M.; Bomtempo, E. e Noffs, N. A. (2000). *O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos*. 2.ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis
- Pais, A., e Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma Prática Diária*. 1.ª edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Parente, M. C. (janeiro/abril de 2012). *O registo de observação da criança*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 20 - 24.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural - Teorias e Práticas*. Edições ASA. Porto.
- Pimenta, S. G. (1997). Estágio e Formação de professores. In L. Leite, M. C. Duarte, R. V. Castro, J. Silva, A. P. Mourão, e J. Precioso, *Didáticas Metodologias da Educação* (pp. 851-875). Departamento de Metodologias da Educação. Braga.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., e Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Texto Editora. Lisboa.
- Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto
- Sá, J. G. (1994). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto Editora. Porto.

- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade - O Currículo Integrado*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.
- Spodek, B., e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Vieira, C., e Vieira, R. M. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. 1.ª edição, Asa.Porto.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A Parceria entre a Escola, A Família e a Comunidade - Reunião de Pais*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. 1.º Edição, Edições ASA.. Madrid.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Referências eletrónicas

- Bonança, R. (janeiro de 2008). *COR e o PIP*. Acedido em 23, janeiro, 2012, em: <http://acasinhadarita.blogspot.pt/2008/01/cor-e-o-pip.html>.
- Oliveira, Z. M. (novembro de 2010). *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? O Currículo na educação Infantil*. Belo Horizonte. Acedido em: 16, julho, 2012, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7153%26Itemid%3D+O+CURR

ICULO+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL++BELO+HORIZONTE&hl=ptPT&pid=bl&srcid=ADGEESi3mWEp8WnWkYDBbLTl3rJrp3VzrBZXg-mim7lwj20nz-.

Pinto, M. H. (março de 2011). *O papel do estágio na formação inicial do futuro profissional de ensino*. Relatório de estágio. Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Acedido em: 4, julho, 2012, em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagi%oMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>.

Régio, J. (2008). *Educador de Infância*. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf>.

Legislação consultada

Circular n.º17/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º241/2001 - I Série A . Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º13559/2007, de 28 de junho. Diário da República n.º123/2007 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de junho. Diário da República n.º126/2012 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos Consultados

Projeto Educativo do Jardim de Infância (2009/2012).

Projeto Curricular de Grupo (Jardim de Infância) (20011/2012).

Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas (2009/2013).

Projeto Educativo da Escola (2009/2013).

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de Avaliação e os seus Critérios.**Tabela 2. Instrumentos de Avaliação e os seus Critérios.**

Domínios	Anos de Escolaridade	1.º	2.º	3.º	4.º
	Instrumentos/Procedimentos				
Saber/ Saber fazer	Observação direta dos desempenhos/ comportamentos dentro e fora da sala de aula	50%	50%	60%	65%
	Testes de avaliação formativa	10%	10%	20%	20%
	Trabalhos individuais e de grupo	20%	20%	15%	20%
	Dossier caderno diário	10%	10%	15%	15%
	Registos de autoavaliação e comportamentos/ aprendizagem	10%	10%	5%	5%
Saber Ser/ Saber Estar	Fichas de observação da participação do(a) aluno(a), em todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula que o permitam avaliar	50%	50%	40%	35%
	Interesse	10%	10%	8%	7%
	Empenhamento	10%	10%	8%	7%
	Sociabilidade	10%	10%	8%	7%
	Autonomia	10%	10%	8%	7%
	Responsabilidade	10%	10%	8%	7%

Anexo 2. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Tabela 3. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
15:55/16:40	Expressão artística	Inglês	Atividade desportiva	Apoio ao estudo	Música
16:45/17:30	Atividade desportiva	Apoio ao Estudo	Música	Expressão artística	Inglês

APÊNDICES

Apêndice 1. Planificação diária

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré – Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	Grupo de Estagiárias:
Prática Educativa	
Jardim de Infância:	Grupo: 3 Anos N° de crianças: 22
Educadora Cooperante:	Docentes da ESEC:
	Supervisora:
	Data:

Dia	Experiências de Aprendizagem	Operacionalização de Competências	Conceitos, Atitudes e Valores	Intervenientes	Recursos	Avaliação
Salão						
Sala das cores						
Sala dos cantinhos						

Apêndice 2. Planificação diária colocada em prática

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Grupo de Estagiárias: [redacted]

Prática Educativa

Jardim de Infância: [redacted]

Grupo: 3 Anos Nº de crianças: 22

Educadora Cooperante: [redacted]

Docentes da ESEC: [redacted]

Supervisora: [redacted]

Data: [redacted]



Dia	Experiências de Aprendizagem	Operacionalização de Competências	Conceitos, Atitudes e Valores	Intervenientes	Recursos	Avaliação
Salão	Jogo de motricidade (percurso de obstáculos) Aquecimento -Correr/ saltar/ caminhar pelo espaço, num determinado sentido; -Quando a música para, fazer estátua; -Realização do percurso (1º volta) -Saltar as barras, a pés juntos; -Dar a volta à barra	- Desenvolver o equilíbrio; - Explorar diferentes formas e movimento: caminhar, correr, saltar, saltar a pés juntos e um só pé e rodopiar, gatinhar.	- Equilíbrio; - Movimento; - Locomoção; - Autonomia; - Concentração; - Interação grupal; - Interação Social; - Socialização.	Crianças; - Educadora cooperante; - Educadoras Estagiárias; - Aj. A Educativa	Arco's; - Barras de plástico; - Apoios para as barras; - Túnel em tecido; - Cd de música; - Leitor de cd's.	- Observação direta e participante

	colocada ao alto; -Andar, colocando um só pé, em cada arco; -Passar dentro dos arcos, sem os derrubar; -Passar dentro do túnel a gatinhar. Nota: Se o tempo permitir, o percurso será realizado na rua.					
Sala das cores	Atividade de contagem -Narração da história "Mais uma ovelha?", de Mij Kelly e Russel Ayto; -Diálogo e reflexão com as crianças sobre história contada; -Explicação sobre a experiência de aprendizagem que se segue, exemplificando com cartões já	-Desenvolver a noção de número e de quantidade; -Praticar a contagem (de 1 a 5).	-Números de 1 a 5; -Quantidade; -Concentração; -Autonomia; -Interação grupal; -Interação Social; -Socialização.	-Crianças; -Educadora cooperante; -Educadoras Estagiárias; -Aj. A Educativa	-Cartolina de cor; -Folhas brancas; -Marcadores; -Livro "Mais uma ovelha?".	-Observação direta e participante.




	elaborados, pelas estagiárias; - Construção de cartões com os números de 1 a 5 e de outros com desenhos correspondentes à sua quantidade;						
Sala dos cantinhos	- Brincar nos cantinhos e nos jogos.	- Brincar através do jogo simbólico e dramático.	- Autonomia; - Interação grupal; - Interação Social; - Socialização; - Concentração; - Jogo simbólico e dramático.	- Crianças; - Educadora cooperante; - Educadoras Estagiárias; - Aj. A Educativa.	- Cantinhos da sala; - Jogos.		- Observação direta e participante.

Apêndice 3. Grelha de comportamento

O meu comportamento com as estagiárias

Nome: _____

Legenda:

-  - Tenho de melhorar o meu comportamento;
-  - Podia-me ter portado melhor;
-  - Portei-me muito bem.

Mês/Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Outubro																															
Novembro																															
Dezembro																															
Janeiro																															

Apêndice 4. Fotografias de algumas práticas pedagógicas (1.ºCEB).



Fotografia 1. Descoberta dos números pares e ímpares.

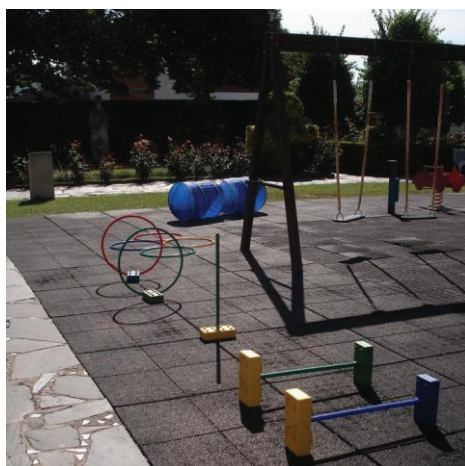


Fotografia 2. Apresentação dos meios de transporte à turma (um barco).



Fotografia 3. Elaboração de um cartaz com palavras da família de árvore.

Apêndice 5. Fotografias de algumas atividades realizadas (Pré-escolar).



Fotografia 1. Percurso de obstáculos.



Fotografia 2. Percurso de obstáculos realizado pelas crianças.



Fotografia 3. Elaboração dos cartões.

136

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

11	W.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sempre bem-disposto, concentrado na atividade de colagem, mostra vontade em fazer as atividades.
12	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sente-se feliz sempre que está no cantinho da cozinha e quarto.
13	Ri.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mostra sempre interesse para brincar nos cantinhos.
14	Em.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Feliz e muita imaginação nos cantinhos.
15	Mt.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Entusiasmo a desenhar, adora pintar.
16	T	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Interessado/ motivado a pintar o seu nome (atividade proporcionada).
17	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Adorou desenhar o seu autorretrato.
18	Et	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrada, motivada na atividade das iniciais do seu nome.
19	Tm.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Adorou fazer o seu autorretrato, inclusive colocou já algumas letras do seu nome sem ninguém pedir para o fazer, mostrou interesse.
20	Mta.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrada, desfrutou da atividade de pintar o nome.
21	R. B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sempre muito interessado/ motivado/ sempre a querer participar em tudo.
22	J. R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Ao pintar o seu nome começou muito bem, estava entusiasmado, mas depois perdeu o interesse.

Apêndice 7. Ficha 2G (SAC)

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Em geral, o grupo apresenta bons níveis de bem-estar e implicação nas atividades que desempenham, tanto a nível individual como em grande grupo. É um grupo que desde o início se mostrou satisfeito com a presença das estagiárias, respeitando-as e colaborando com as mesmas. É um grupo que, na maioria, é bastante dado, pois desde o início que nos aceitaram bem. Este grupo tem bastante energia, verifica-se esta pela forma que circulam no espaço, como brincam, como mostram o interesse e motivação e a maneira como falam com os adultos sobre as suas experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> É um grupo um pouco imaturo e, por isso as vezes surgem situações de conflito entre as crianças. Mas sempre que surge tal situação existe sempre um adulto que intervém no sentido de diminuir comportamentos menos bons. A S. é uma criança que praticamente só brinca com outra menina, o que a leva a ter pouca afinidade/ relação com o restante grupo. E nas atividades se não a chamamos juntamente com a outra criança, ela não mostra grande interesse pelo que está a fazer. O R.E. é um menino que tem algumas atitudes racistas.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>Todas as salas estão bem equipadas, tem todo o material necessário para proporcionar experiências de aprendizagem às crianças e para brincarem.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>Têm respeito pelos adultos presentes na sala, sabem ouvir, gostam de interagir em grupo.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Normalmente as propostas de atividades são colocadas pelos adultos.</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p> <p>Como existe um sistema de rotatividade nesta instituição, o grupo encontra-se sempre ocupado, não existindo tempos mortos. O grupo é organizado de forma a não estarem todos a fazer as</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>

mesmas atividades, ou seja, uns vão fazendo os trabalhos e outros brincam com os jogos presentes na sala e vice-versa. O grupo é sempre orientado e acompanhado pelos adultos.		
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)
Mostram-se sempre preocupados em saber o que a criança tem. São feitos elogios frequentes ao grupo.		
Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)
Este grupo fica muito entusiasmado com qualquer festa que exista no jardim de infância	Adoram experiências novas e então quando proporcionamos atividades fora das salas, o grupo fica entusiasmado e motivado.	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)
		Quando está algum adulto presente na sala sente-se alguma agitação por parte do grupo.

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> Os jogos presentes na sala (M.) A casinha existente no salão (J., Rt) Os baloiços (J.) Fazer trabalhos (Mf., Mt., Et, P.) Sentar em grupo (P.) Brincar com os amigos (P, F.) Escorregar no parque (W.) Pintar desenhos (M.) Dar beijinhos (W.) Colar (G.) Brincar (R. B. Mf, Et) 	<ul style="list-style-type: none"> Dormir (B.) Brincar sozinho (P.) A cola nas mãos (P., G., M.) Chorar (F.) Tinta preta (M.) Lutas (Et, J.)

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> Perguntam normalmente se o dia correu bem, se o filho se portou bem. É um Jardim de infância com muito espaço para brincar, pois tem diversas casinhas no exterior, tem bastante espaço verde e um enorme parque infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> O projeto curricular de sala, intitula-se “ A Brincar descubro tudo sobre mim”, e é pretendido dar a conhecer tudo sobre as crianças, a sua identidade, família, escola e comunidade. Tem como principais objetivos: valorizar a própria criança, permitir à criança a construção de uma ideia completa e ajustada sobre si própria; promover a compreensão do meio que a rodeia; garantir a todas as crianças o direito de brincar; promover a criatividade e a imaginação.

Apêndice 8. Ficha 3G (SAC)

Ações para o período de _____ a _____		Grupo: 3 anos
Prioridades ¹ : [] Oferta Educativa [3] Clima de Grupo [1] Espaço para Iniciativa [] Organização [2] Estilo do Adulto [] Outros aspetos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none">• Promover atividades da iniciativa das crianças.• Procurar dar espaço às crianças para decidirem o que querem fazer e como querem fazer.	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

CLIMA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir os conflitos que ainda existem neste grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através de diálogos em grupo e individualmente; - Contando histórias que mostrem os seus comportamentos.
ESPAÇO PARA INICIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a tomar as suas próprias decisões, - Permitir que elas decidem o que querem fazer e como querem fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover algumas atividades que sejam do interesse das crianças, - Incentivar as crianças a falarem dos seus gostos, dar ideias para experiências de aprendizagem que queiram fazer, de modo a que estas se sintam implicadas.
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar e propor mais experiências de aprendizagem de acordo com as curiosidades e interesses demonstrados pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar espaço para que elas pensem no que gostam de fazer, para poder criar momentos onde elas estejam implicadas.
OBSERVAÇÕES		

Apêndice 9. Planificação diária do 1.º Ciclo


Orientadora cooperante: [REDACTED]

2.º Ano de escolaridade Turma B

Ano letivo: 2012/2013

Professor supervisor: [REDACTED]

Mês: Janeiro **Dia:** 16



	Tema	Programa do 1º ciclo	Metas de Aprendizagem	Estratégias	Materiais	Avaliação
9h00 10h30	Ar	- Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de refresco...).		<ul style="list-style-type: none"> - Realização da experiência "Como reconhecemos a existência da pressão do ar?" E a respetiva ficha de registo; - Realização da experiência "O ar, parado, exerce forças sobre os objetos e os materiais? E respetiva ficha de registo." 	- Livro de Estudo do Meio; - Tina; - Copo; - Marcador de acetato; - Palhinha;	- Observação direta; - Registo escrito.
10h30 11h00						

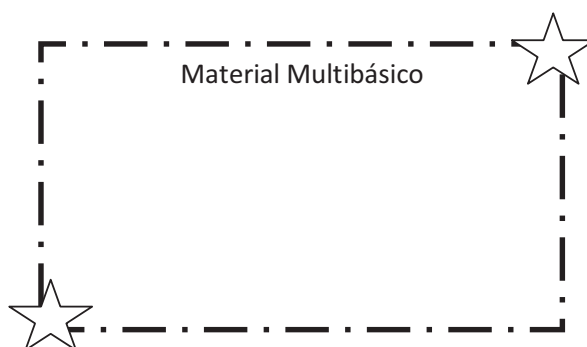
11h00 12h30	Verbos	Meta Final 101 - O aluno identifica e usa as formas dos verbos regulares da 1.ª, 2.ª e 3ª conjugação (tempo e modo; pessoa e número	- Através das fichas de registo sobre a experiência, vão identificar as ações (verbos) existentes nelas. De seguida, realizam uma ficha sobre verbos.	- Ficha de trabalho sobre verbos.	- Observação direta; - Registo escrito.
12h30 14h00					
14h00 15h30	Tratamento de dados	(Meta final 34) - Interpretar informação apresentada em tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e de barras e pictogramas, respondendo a questões.	- Através das experiências já realizadas anteriormente na disciplina, Estudo do Meio, é feito um levantamento sobre a experiência que mais gostaram e a partir daí, tratar esses mesmos dados e apresentá-los numa tabela e posteriormente num gráfico de barras. Este exercício está presente numa ficha de trabalho; - Realização de uma ficha.	- Ficha de trabalho.	- Observação direta; - Registo escrito.

Apêndice 10. Ficha de trabalho de matemática sem o uso do material multibásico.

<div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: black; width: 60px; height: 20px;"></div>	Ficha de Matemática 1.º Período
Nome:	Data:

1. Efetua os seguintes cálculos. Representa cada resultado na caixa respetiva desenhando o material Multibásico.

a. $27+15=$ _____



b. $63+48=$ _____



c. $113-53=$ _____



Lê com atenção e resolve os seguintes problemas:

1. A Íris recebeu um jogo no Natal. Ela e o Manuel decidiram jogá-lo realizando-o em duas partes, obtendo as pontuações apresentadas na tabela. Ganharia o jogo quem obtivesse mais pontos no conjunto das duas partes. Quem ganhou?

	Íris	Manuel
1.ª parte	55	49
2.ª parte	68	71

Resposta: _____

2. No dia de Natal a mãe da Carolina fez 27 rabanadas e 4 troncos de Natal.
a) Quantos doces fez a mãe da Carolina?



Resposta: _____

- b) Durante o dia comeram-se 11 rabanadas. À noite, quantas rabanadas havia?


Resposta: _____

3. O João e a sua irmã enfeitaram a árvore de Natal. O João colocou 17 bolas. No fim de a árvore estar toda enfeitada contavam-se 33 bolas. Quantas bolas acrescentou a irmã?



Resposta: _____

Apêndice 11. Ficha de trabalho de matemática com o uso do material

	Ficha de Matemática 1.º Período
Nome:	Data:

1. Efetua os seguintes cálculos utilizando o material Multibásico. Representa cada resultado na caixa respetiva desenhando o mesmo material.

a. $28+17=$ _____



b. $67+45=$ _____



c. $123-18=$ _____



Lê com atenção e resolve os seguintes problemas utilizando o material Multibásico:

4. A Íris recebeu um jogo no Natal. Ela e o Manuel decidiram jogá-lo realizando-o em duas partes, obtendo as pontuações apresentadas na tabela. Ganharia o jogo quem obtivesse mais pontos no conjunto das duas partes. Quem ganhou?

	Íris	Manuel
1.ª parte	59	49
2.ª parte	68	72

Resposta: _____

5. No dia de Natal a mãe da Carolina fez 29 rabanadas e 3 troncos de natal.

a) Quantos doces fez a mãe da Carolina?



Resposta: _____

b) Durante o dia comeram-se 14 rabanadas. À noite, quantos rabanadas havia?

Resposta: _____

6. O João e a sua irmã enfeitaram a árvore de Natal. O João colocou 13 bolas. No fim de a árvore estar toda enfeitada contavam-se 31 bolas. Quantas bolas acrescentou a irmã?



Resposta: _____

Apêndice 12. Tabela dos resultados da ficha de matemática sem o uso do material multibásico.

NOMES	Níveis de Desempenho	EXERCÍCIOS CORRETOS						EXERCÍCIOS INCORRETOS					
		1			Problemas			1			Problemas		
		1.1	1.2	1.3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M. M.	SMB	x	x		x	a	b						x
P. G.	SMB	x	x			x	x				x		x
I.	SB	x			x	x			x			x	x
P. L.	S	x	x			x					x	x	x
C.	S	x			x	x			x			x	x
A.	SB	x	x			x	x				x		x
R.	S		x			x	x				x		x
T.	S				x	x	x		x				x
B.	S	x				x	x		x		x		x
CA.	SP					x	x		x		x		x
J.	S					x	x		x		x		x
M. H.	SP		x			x					x	x	x



operações de adição com transporte



operações de subtração com empréstimo



operações de subtração sem empréstimo

SMB	SATIFAZ MUITO BEM	S	SATISFAZ
SB	SATIFAZ BEM	SP	SATISFAZ POUCO

Apêndice 13. Tabela de resultados da ficha de matemática com o uso do material multibásico.

NOMES	Níveis de Desempenho	EXERCÍCIOS CORRETOS						EXERCÍCIOS INCORRETOS			
		1			Problemas			1			Problemas
		1.1	1.2	1.3	1	2	3	a	b	c	
M. M.	SMB	X	X	X	X	X	X				
P. G.	SMB	X	X	X	X	X	X				
I.	SB	X	X	X	X	X	X				
P. L.	S	X	X	X	X	X	X				
C.	S	X	X	X	X	X	X				
A.	SB	X	X	X	X	X	X				
R.	S	X	X	X	X	X	X				
T.	S	X	X	X	X	X	X				
B.	S	X	X	X	X	X	X				
CA.	SP	X	X	X	X	X	X				
J.	S	X	X	X	X	X	X				
M. H.	SP	X	X	X	X	X	X				



Operações de adição com transporte



Operações de subtração sem empréstimo



Operações de subtração com empréstimo

SMB	SATIFAZ MUITO BEM	S	SATISFAZ
SB	SATIFAZ BEM	SP	SATISFAZ POUCO

Apêndice 14. Ficha de matemática realizada por uma aluna com o apoio do multibásico.

2.º Ano	Ficha de Matemática 1.º Período
Nome: XXXXXXXXXX	Data: 11/12/2022

1. Efetua os seguintes cálculos utilizando o material Multibásico. Representa cada resultado na caixa respetiva desenhando o mesmo material.

1.1) $28+17=$ 45

Material Multibásico

1.2) $67+45=$ 112

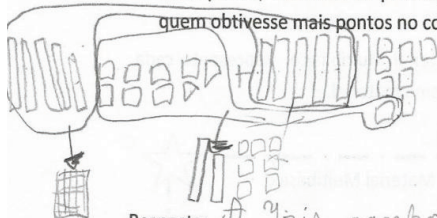
Material Multibásico

1.3) $123-18=$ 105

Material Multibásico

Lê com atenção e resolve os seguintes problemas utilizando o material Multibásico:

1. A Íris recebeu um jogo no Natal. Ela e o Manuel decidiram jogá-lo realizando-o em duas partes, obtendo as pontuações apresentadas na tabela. Ganharia o jogo quem obtivesse mais pontos no conjunto das duas partes. Quem ganhou?



	Íris	Manuel
1.ª parte	59	49
2.ª parte	68	72

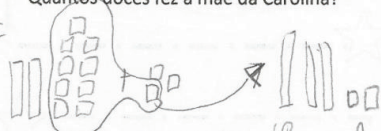
127

121

Resposta: A Íris ganhou

- a) No dia de Natal a mãe da Carolina fez 29 rabanadas e 3 troncos de natal. Quantos doces fez a mãe da Carolina?

$$29 + 3 =$$



Resposta: A mãe da Carolina fez 32 doces.

- b) Durante o dia comeram-se 14 rabanadas. À noite, quantos rabanadas havia?

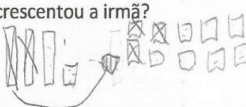
$$29 - 14 = 15$$



Resposta: À noite havia 15 rabanadas.

2. O João e a sua irmã enfeitaram a árvore de Natal. O João colocou 13 bolas. No fim de a árvore estar toda enfeitada contavam-se 31 bolas. Quantas bolas acrescentou a irmã?

$$31 - 13 = 18$$



Resposta: Acrrescentou 18 bolas.

Apêndice 15. Entrevista à professora cooperante

Entrevista

A presente entrevista visa recolher informações que permitem conhecer a opinião da professora cooperante sobre a utilização dos materiais didáticos.

1. A escola tem materiais didáticos suficientes para as práticas letivas?

Não.

2. Sente necessidade de utilizar os materiais didáticos nas suas práticas pedagógicas? Porquê?

Sim, porque são facilitadores para aprendizagem dos conceitos e permitem que, os alunos aos poucos realizem tarefas sem necessitarem de concretização, ajudando-os a abstraírem-se.

3. Acha que os programas remetem para a utilização do material didático?

Sim.

4. O uso de material didático, como por exemplo, o multibásico, no 1º ciclo pode auxiliar os alunos a compreender melhor os conceitos matemáticos, nomeadamente, na introdução de operações aritméticas e situações problema? Porquê?

Sim, esse material ajuda os alunos a compreender melhor o valor posicional dos algarismos que compõem um número, a não perderem o sentido do número quando estão a realizar as operações, ajuda-os a compreender a razoabilidade dos resultados de uma situação problemática, desenvolve o cálculo mental.

5. Os alunos com dificuldades nos conceitos matemáticos poderiam ultrapassá-las com o apoio do material multibásico? Porquê?

Sim, ao manusearem o material multibásico compreendem melhor o sistema de numeração decimal.

6. Vê o material didático como um apoio ao professor ou um facilitador para o aluno?

É sem dúvida um facilitador para o aluno, no entanto, também ajuda o professor a transmitir os conceitos.

7. Acha que o uso do material didático no 1º ciclo torna as aulas mais atrativas, trazendo nova motivação para apreender matemática? Porquê?

Sim. Sempre que há manipulação de material didático, os alunos empenham-se mais pois, estão a concretizar e a visualizar, tornando as aulas mais atrativas.

8. Acha que os materiais didáticos têm um determinado ano de escolaridade para ser usados?

Não, no entanto são indispensáveis quando estamos a introduzir um conteúdo, sendo depois necessários para a consolidação.

9. O uso destes materiais permite ao aluno ser construtor do seu próprio conhecimento? Porquê?

Sim, eles próprios fazem os seus raciocínios que os levam à aprendizagem de novos conteúdos.